

**Вищий навчальний заклад Укоопспілки  
«ПОЛТАВСЬКИЙ УНІВЕРСИТЕТ ЕКОНОМІКИ І ТОРГІВЛІ»  
(ПУЕТ)**

**Світлана Шара**

**ПРОФЕСІЙНА АДАПТАЦІЯ  
МОЛОДИХ ВИКЛАДАЧІВ  
ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ  
НЕПЕДАГОГІЧНОГО  
ПРОФІЛЮ**

**МОНОГРАФІЯ**

**Полтава  
ПУЕТ  
2018**

УДК 378:37.091.12-044.332

Ш25

Рекомендувала до видання, розміщення в електронній бібліотеці та використання в освітньому процесі вчена рада Вищого навчального закладу Укоопспілки «Полтавський університет економіки і торгівлі», протокол № 3 від 28 лютого 2018 р.

#### **Рецензенти:**

**О. І. Шапран**, д. пед. н., професор, завідувач кафедри педагогіки Державного вищого навчального закладу «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет»;

**О. Г. Жданова-Неділько**, д. пед. н., доцент кафедри педагогічної майстерності та менеджменту імені І. А. Зязюна Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

#### **Шара С.**

Ш25 Професійна адаптація молодих викладачів закладів вищої освіти непедагогічного профілю : монографія / Світлана Шара. – Полтава : ПУЕТ, 2018. – 241 с.

ISBN 978-966-184-320-1

Монографія порушує актуальну проблему дидактики вищої школи, яка зумовлена потребою підвищення конкурентоспроможності викладачів, зростання якості їхньої роботи.

Науково обгрунтовано на основі акмеологічного методолого-теоретичного підходу поетапну технологію формування професійної адаптованості молодого викладача в системі методичної роботи закладу вищої освіти непедагогічного профілю.

**УДК 378:37.091.12-044.332**

© Світлана Шара, 2018

© Вищий навчальний заклад Укоопспілки  
«Полтавський університет економіки і торгівлі», 2018

ISBN 978-966-184-320-1

## **ЗМІСТ**

ВСТУП.....	5
РОЗДІЛ 1. ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА АДАПТАЦІЯ МОЛОДИХ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ НЕПЕДАГОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ ЯК НАУКОВА І ПРАКТИЧНА ПРОБЛЕМА .....	8
1.1. Категорійно-понятійний апарат проблеми професійної адаптації молодих викладачів.....	8
1.2. Стан проблеми формування професійної адаптованості молодого викладача у педагогічній теорії та практиці методичної роботи закладів вищої освіти непедагогічного профілю.....	28
РОЗДІЛ 2. ТЕХНОЛОГІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ АДАПТАЦІЇ МОЛОДИХ ВИКЛАДАЧІВ У СУЧАСНИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	60
2.1. Концептуальні засади побудови технології формування професійної адаптованості молодого викладача у методичній роботі закладів вищої освіти непедагогічного профілю .....	60
2.2. Акмеологічний підхід до проектування і реалізації технології професійної адаптації молодих викладачів.....	93
РОЗДІЛ 3. ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ АДАПТОВАНOSTІ МОЛОДИХ ВИКЛАДАЧІВ У МЕТОДИЧНІЙ РОБОТІ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ НЕПЕДАГОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ.....	99
3.1. Структура технології формування адаптованості молодих викладачів закладів вищої освіти непедагогічного профілю .....	99
3.1.1. Забезпечення мотиваційно-організаційного етапу технології формування професійної адаптованості молодого викладача .....	99

3.1.2. Реалізація практично-діяльнісного етапу технології формування професійної адаптованості молодого викладача .....	111
3.1.3. Здійснення контроль-коригувального етапу технології.....	136
3.2. Ефективність застосування технології формування адаптованості молодих викладачів закладів вищої освіти непедагогічного профілю.....	149
ВИСНОВКИ.....	173
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	176
ДОДАТКИ.....	199

## ВСТУП

За сучасної соціально-економічної ситуації в Україні успіху може досягти людина, озброєна знаннями і здатна адаптуватися до постійно змінних умов. Саме це є метою української вищої школи, досягти яку неможливо без відповідного методичного і кадрового забезпечення, а значить, потрібна також і здатність самих викладачів закладів вищої освіти адаптуватися до нових реалій вищої школи.

За таких обставин особливої ваги набуває проблема спрямування методичної роботи у закладах вищої освіти на професійну адаптацію молодих викладачів, на формування їхньої готовності використовувати сучасні технології навчання, оволодіння прийомами міжособистісної взаємодії, заснованої на взаєморозумінні й співробітництві. Це передбачає спонукання молодих педагогів до переосмислення своєї позиції стосовно технологій, методів і прийомів навчання, навчально-методичної, науководослідної, організаційно-методичної, виховної діяльності, ставлення до студентів, взаємодії з ними як суб'єктами навчального процесу.

Процес формування викладацького складу закладів вищої освіти непедагогічного профілю характеризується двома різноспрямованими тенденціями: залученням до викладацької діяльності кращих фахівців професійно орієнтованих дисциплін та організаційним забезпеченням зростання професійного потенціалу науково-педагогічних працівників. Гармонійне поєднання цих тенденцій залишається сьогодні важливою проблемою вищої школи. Традиційні (аспірантура) та інноваційні (магістратура) форми підготовки викладача закладів вищої освіти не вичерпують її, оскільки:

- значна частина викладачів приходить до вищої школи безпосередньо з виробництва, як сумісники тощо;
- молоді викладачі, які навчалися в аспірантурі з непедагогічних спеціальностей, не мають відповідної педагогічної підготовки;
- викладачі, які отримали певну психолого-педагогічну підготовку в магістратурі з непедагогічних спеціальностей, потребують належної професійно-педагогічної адаптації в нових професійних умовах.

Період професійної адаптації є важливим у діяльності молодого викладача, оскільки від нього залежить ефективність усієї

його подальшої професійно-педагогічної діяльності: саме в цей період відбувається усвідомлення основних цілей діяльності, її принципів, приведення професійних знань, умінь і навичок у відповідність до вимог професії.

Очевидно, що в сучасному освітньому процесі закладів вищої освіти непедагогічного профілю назріла потреба у виробленні ефективних технологій адаптації молодих викладачів. Проте аналіз планів проходження стажування і навчальних програм підвищення кваліфікації молодих викладачів виявив, що вузька предметна спрямованість адаптаційних заходів у навчальних закладах створює труднощі професійної адаптації молодого фахівця, зберігається орієнтація на інформаційну модель вищої освіти, у системі підвищення кваліфікації панує декларативність викладання педагогічних дисциплін, спостерігається його недостатня особистісна і практична спрямованість.

Указане вище викликає потребу переосмислення проблеми професійної адаптації молодих викладачів у закладах вищої освіти непедагогічного профілю, обґрунтування методолого-теоретичних засад проектування технології адаптації, заснованої на акмеологічному підході, та інтеграції на основі педагогічних знань її гуманітарних, економічних, практико-орієнтованих чинників.

У сучасній психолого-педагогічній літературі проблема адаптації молодих викладачів у вищій школі має багатоаспектне висвітлення, адаптація осіб, що отримали базову педагогічну підготовку, до умов професійної діяльності є предметом розгляду багатьох науковців. Проте переважно аналізуються умови закладів середньої освіти (О. Мороз [124], В. Сластьонін [194], В. Семиченко [178–187], Н. Чайкіна [220]), тоді як процес професійно-педагогічної адаптації викладачів вищих навчальних закладів протягом останнього десятиліття в Україні розглядався досить обмежено: вивчалися педагогічні умови професійної адаптації викладача вищого навчального закладу (І. Облес) [137]; педагогічні умови адаптації викладача-початківця до професійно-педагогічної діяльності у вищому навчальному закладі (С. Хатунцева) [217]; професійно-педагогічна адаптація молодих викладачів вищих аграрних навчальних закладів (Л. Хахула) [218]; професійна адаптація молодих викладачів іноземної мови до роботи у вищих технічних навчальних закладах (Я. Абсальмова) [1]; адаптація майбутнього інженера-педагога (С. Гура) [61]; підготовка викладачів до проектування дидактичних сис-

тем (В. Стрельніков) [202–205]; зміст професійної культури викладача вищої школи (Н. Мазур) [118] та ін. Водночас, технологія професійно-педагогічної адаптації молодих викладачів закладів вищої освіти непедагогічного профілю ще не знайшла достатнього висвітлення, хоча її актуальність і недостатню розробленість засвідчує як аналіз теоретичних напрацювань вітчизняних науковців, так і практика викладання у вищій школі.

Значний інтерес для дослідження становили наукові праці, присвячені проблемі адаптації педагога-початківця у закладах вищої освіти, зокрема через організацію методичної роботи. Так, питання організації методичної роботи в навчальних закладах, її зміст, форми й методи досліджувались у працях Ю. Бабанського [12], Н. Волкової [42], С. Кульневича, В. Гончарової, Т. Лакоцениної [104], С. Крисюка [99], Т. Рогової [168], О. Сидоренка [189] та ін. Проте аналіз комплексу наукових праць, нормативних документів, методичних матеріалів та даних педагогічного досвіду засвідчив, що поза увагою дослідників залишилися питання теоретичних та технологічних засад професійно-педагогічної адаптації молодих викладачів закладів вищої освіти непедагогічного профілю, не були предметом системного дослідження можливості методичної роботи, не виявленими залишаються основні чинники проектування і реалізації технології адаптації молодих викладачів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю до науково-педагогічної діяльності. Свого вирішення потребують такі суперечності:

- між потребою освітньої практики у сформованості у викладача професійно-педагогічної адаптованості й відсутністю технології її формування в межах методичної роботи ЗВО непедагогічного профілю;

- між необхідністю цілеспрямованого розвитку і самовдосконалення професіоналізму молодих викладачів і зорієнтованістю вітчизняної системи підвищення кваліфікації на традиційну методику професійної адаптації.

Успішна адаптація й фахове формування та самореалізація молодих викладачів закладів вищої освіти непедагогічного профілю сьогодні можливі лише на засадах їхнього метапрофесійного підвищення кваліфікації, заснованого на інтеграції педагогічних, гуманітарних, фахових знань, практико-орієнтованих умінь і навичок викладача з використанням технології формування професійної адаптованості на засадах акмеологічного підходу.

# **РОЗДІЛ 1. ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА АДАПТАЦІЯ МОЛОДИХ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ НЕПЕДАГОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ ЯК НАУКОВА І ПРАКТИЧНА ПРОБЛЕМА**

---

## **1.1. Категорійно-понятійний апарат проблеми професійної адаптації молодих викладачів**

Дослідження професійної адаптації молодих викладачів закладів вищої освіти непедагогічного профілю базується на чітко визначених теоретичних засадах, адже воно передбачає критичний перегляд існуючого понятійного апарату і підходів до інтерпретації досліджуваного матеріалу. Окреслена проблема є однією з найбільш суперечливих у сучасній педагогічній науці. Зважаючи на це, завданням підрозділу стало з'ясування сутності феноменів адаптації, професійної адаптації, професійно-педагогічної адаптації особистості та інших понять досліджуваної проблематики, а також їх особливостей стосовно молодих викладачів закладів вищої освіти непедагогічного профілю.

З'ясуванню сутності професійної адаптації молодих викладачів додає складності характерний для сучасної науки міждисциплінарний підхід. Так, відмінності в міждисциплінарному тлумаченні поняття «адаптація» визначили чотири напрями в наукових дослідженнях: клініко-біологічний [71], філософсько-соціологічний [117], соціально-психологічний [82, 121, 130, 170], педагогічний [78, 84, 95], що й обумовило відсутність у вітчизняній науці єдиної класифікації її видів.

Не ставимо за мету проведення класифікації видів адаптації особистості у світових концепціях розвитку людини, адже це змусить аналізувати щонайменше п'ять основних підходів до адаптації: біхевіористський, інтеракціоністський, психоаналітичний, гуманістичний і когнітивний, які вже досліджені вітчизняними науковцями І. Облес [136].

Окрім професійної адаптації, у психолого-педагогічних дослідженнях ученими виділяються психофізіологічна і соціально-психологічна адаптація (О. Бодальов [23], В. Зінченко [76]); фізіологічна, соціально-психологічна, професійна (М. Гамезо [52] та ін.); психолого-педагогічна (Д. Биков [36] та ін.); соціально-педагогічна (П. Анохін [5]); сенсорна і соціальна (А. Петров-



ський [154; 155]); формальна, суспільна, дидактична (В. Лісовський [113]); зовнішня і внутрішня з її двома різновидами – спрямована на розв’язання внутрішніх конфліктів і структурна, спрямована на «координацію якого-небудь механізму з уже утвореними механізмами, з якими вона складає комплекс» (А. Налчаджян [131]); позитивна і негативна (за ознакою «результат адаптації»), добровільна і примусова (за механізмом здійснення) (О. Бодальов [23]); короткотривала (типи: інструментальний, соціальний, із збереженням належності до минулого) і довготривала (ідентифікація з новим соціумом) (А. Віру [39], О. Вітенберг [40]) тощо.

Зважаючи на існуюче розмаїття вже досліджених проблем адаптації у педагогічній науці, ми виокремлюємо як об’єкт дослідження лише феномен професійно-педагогічної адаптації молодих викладачів саме закладів вищої освіти непедагогічного профілю, які здебільшого не мають фундаментальної педагогічної освіти (магістратура чи аспірантура належним чином її не забезпечують). Тому розглянемо сутність визначених сучасною наукою понять «адаптація», «професійна адаптація», «професійно-педагогічна адаптація», «професійно-педагогічна адаптованість» тощо, якими ми оперуємо під час проектування власної технології формування професійно-педагогічної адаптованості молодих викладачів закладів вищої освіти непедагогічного профілю.

Щодо базового терміну «адаптація», то він уперше був уведений Г. Аубертом у 1865 р. і означав у біологічній, медичній і психологічній науках зміну чутливості аналізаторів під впливом пристосування органів чуттів до діючих подразників [248]. Універсальність поняття адаптації полягає у відображенні в ньому всезагальної властивості живої матерії пристосовуватися до умов середовища, неперервного удосконалення суспільства чи людини.

У прикладних педагогічних науках (корекційна педагогіка, соціальна педагогіка та ін.) часто розглядаються теоретичні проблеми адаптації (деадаптації) особистості в тому чи іншому середовищі. Однак у педагогіці вищої школи В. Ащепков [10, с. 92] адаптації або надають окремого значення, розглядаючи її як першу фазу особистісного становлення індивіда, або негативно ставляться до застосування цього поняття, вважаючи уявлення про пристосувальну функцію психічного й особистості

взагалі помилковим (Ф. Березін) [16, с. 237]. Адже якщо адаптацію розуміти як пасивне підпорядкування індивіда практично незалежному від нього середовищу, а середовищем вважати безпосереднє оточення індивіда, обмежене у просторі й часі, то не можна застосувати поняття адаптації для пояснення функціонування й розвитку особистості, оскільки тут визначальними є активність, свідомість і цілеспрямованість особистості. У деяких філософських словниках знаходимо саме таке тлумачення: «стосовно людини і суспільства поняття адаптації має обмежені можливості, тому що воно відображає переважно реактивну поведінку, пов'язану з пристосуванням до навколишнього середовища, а не з активним і цілеспрямованим його перетворенням» [215, с. 7]. Інколи термін «адаптація» трактується навіть не як пасивне пристосування, а як звикання [213].

Однак у сучасній педагогічній науці чимало дослідників, зокрема представники гуманістичної парадигми, не визнають такого підходу (Г. Балл [14] та ін.) і розуміють адаптацію як єдність взаємозумовлених, протилежно спрямованих процесів урівноважування суб'єкта з середовищем (Г. Балл [14], А. Налчаджян [131], В. Петровський [156] та ін.). Загалом поняття «адаптація» відображає основні закономірності, які забезпечують існування і розвиток різних систем при певній взаємодії внутрішніх і зовнішніх умов їх існування (Г. Царегородцев [214]).

Крім терміна «адаптація», для пояснення явищ онтогенезу використовуються поняття «переадаптація», «постадаптація», «коадаптація», «інадаптація», «дезадаптація», «реадаптація» тощо. *Переадаптація* – попередня потенційна адаптація, яка проявляється при зміні умов життя, коли нейтральні ознаки стають корисними, набувають відсутнього у них раніше адаптаційного значення (О. Георгієвський [53]). *Постадаптація* – вироблена поведінка організму певного виду, яка зберігається, незважаючи на зміну індивідуальних умов існування. *Коадаптація* становить адаптацію, пов'язану з будь-якою адаптацією певного організму, вона відрізняється від синадаптації – взаємного пристосування двох (декількох) організмів (популяцій). *Інадаптація* (відсутність адаптації, її втрата), *дезадаптація* (тимчасова і відновлювана втрата адаптації) відображають негативні процеси організму і співвідносяться з протилежними за дією процесами *реадаптації*, тобто відновлення.

Адаптація має певну схожість ознак із навчанням: невизначеність ситуації, здатність до прогнозування як випереджувального відображення дійсності, здатність до саморозвитку шляхом проб і помилок виключно при контактній взаємодії із середовищем. Спільність процесів адаптації і навчання хоча і визнається більшістю дослідників, проте не завжди враховується у практиці післядипломної освіти і професійного навчання педагогів [56, 58, 68, 72, 74, 105]. Та саме врахування процесу адаптації як основи для досягнення належного рівня професіоналізму є основою для активного успішного навчання молодих викладачів у системі підвищення кваліфікації, зокрема, у «Школі молодого викладача».

Тезу про зв'язок процесів адаптації й навчання підтверджує теорія рівнів адаптації Г. Хелсона (H. Nelson), згідно якої природа навчання (научіння) адаптивна у своїй основі [250]. Творчі акти на надсвідомому і підсвідомому рівнях ця теорія пояснює адаптаційним потенціалом людини.

Цікавим для нашого дослідження є поняття адаптаційного синдрому, введене Г. Сельє (Hans Selye) для пояснення трьох стадій формування стресу: тривоги, резистенції, виснаження. На перших двох стадіях використовується «поверхова» адаптаційна енергія, де відбувається мобілізація адаптаційних резервів і формування нової «функціональної системності» організму, адекватної новим вимогам середовища; на третій стадії використовується «глибинна» адаптаційна енергія, яка мобілізується шляхом адаптаційної перебудови гомеостатичних механізмів організму [177].

Вітчизняні дослідники, зокрема О. Мороз [124], указують на два рівні адаптивності: 1) у сфері відносин «організм – природне середовище»; 2) у сфері відносин «особистість – соціальне середовище». Поняття «соціальна адаптація» в широкому розумінні означає пристосування людини до суспільства, набуття нею певного соціального досвіду перебування в ньому, засвоєння його матеріальної й духовної культури; у вузькому – входження (пристосування) людини до конкретного соціуму.

Із поняттям «соціальна адаптація» тісно пов'язане поняття «соціалізація», яка є процесом залучення індивіда до системи суспільних відносин, формування його соціального досвіду, становлення й розвитку як цілісної особистості на основі засвоєння нею елементів культури і соціальних цінностей [195, с. 778].

Методологічною основою в аналізі проблем соціалізації й адаптації є концептуальні підходи педагогічної та вікової психології щодо закономірностей розвитку особистості, її мотиваційно-потребової сфери, розвитку особистості в умовах навчальної діяльності (Г. Балл [13–14], Л. Божович [24], С. Максименко [147], В. Петровський [156] та ін.). Процес адаптації інколи навіть називають соціалізацією (Г. Гібш і М. Форверг) [54] чи прирівнюють до процесу соціалізації, розглядаючи адаптацію як єдиний процес взаємодії особистості і суспільства (Д. Биков [36], О. Зотова, І. Кряжева [77]); вважають його частиною процесу соціалізації, що виникає на різних її етапах [149, 164, 171] чи соціально-психологічним механізмом соціалізації особистості (А. Віру [39]).

Досить дослідженням у психології є поняття «психологічна адаптація», яка трактується як зміна, перебудова психіки індивіда (психології особистості) під впливом об'єктивних чинників середовища (Л. Виготський [45, с. 161; 46–49], О. Асмолов [9], Г. Балл [13; 14], І. Кон [92–94], А. Петровський [154; 155], В. Семиченко [178–187] та ін.

Дослідження проблем виховання і навчання спонукали до широкого використання поняття «адаптація» у педагогічному аспекті. Процес адаптації особистості молодого викладача в умовах закладу вищої освіти непедагогічного профілю розглядався з опорою на всі змістові сторони його навчальної й наукової діяльності, спілкування, а також у контексті розвитку його професійної свідомості й ціннісних ставлень [150; 161].

Для дослідження професійної адаптації молодих викладачів закладів вищої освіти непедагогічного профілю важливим є застереження вітчизняних дослідників О. Мороза [125], В. Семиченко [184] про існування декількох етапів адаптації, відмінних за своїм психологічним змістом: а) передаптація (приспособлення до майбутніх уявних ситуацій, закріплення психологічної установки на адаптацію); б) дезадаптація (відвикання від звичних умов, де людина перебувала до певного часу); в) реадаптація (перехід від «нових» умов життя та звикання до інших); г) дисадаптація (неадаптованість, особистість не здатна пристосуватися до нових умов соціуму).

Також спираємося на думку П. Кузнєцова [100], що процес адаптації є не власне реакцією на зміну соціуму, а функцією розвитку. Він структурує процес адаптації на етапи: актуалізація

потреб; актуалізація чинників; актуалізація об'єктів; актуалізація видів адаптації. Однак ми не погоджуємося з думкою автора, що в дослідженні процесу адаптації предметом вивчення може бути єдиний показник адаптації – актуалізованість потреб і чинників, а послуговуємося інтегрованим показником «професійно-педагогічна адаптованість».

Аналіз наукових досліджень вказує на багатоаспектність використання поняття «адаптація» у різних сферах наукового знання (біологія, медицина, філософія, соціологія, психологія, педагогіка):

а) адаптація як процес, при якому організм пристосовується до нового середовища;

б) адаптація як відносини рівноваги (відносної гармонії), яка встановлюється між організмом і середовищем (внутрішня стабільність);

в) адаптація як єдність протиріч – явища і сутності (А. Арсеньєв [7], В. Біблер [20], Б. Кедров [85]);

г) адаптація як результат пристосувального процесу (адаптована особистість студента);

г) адаптація як мета, до якої прагне організм (особистість) (М. Гізелін (M. Ghiselin) [249], Е. Сімпсон (E. Simpson) [252]);

д) адаптація як сукупність реакцій, спрямованих на підтримку функціональних констант особистості при впливі на них змінних умов соціуму;

е) адаптація як вид нормального функціонування органів або всього організму («саноадаптація»);

є) адаптація як цілісна система реакцій живих організмів, які мають активний, спрямований характер, сприяють не тільки підтримці динамічної рівноваги в певних умовах середовища, але й забезпеченню можливості еволюції при їх зміні (Г. Царегородцев [214]).

Розглядаємо адаптацію як активний усвідомлений процес пристосування особистості до змінних умов життєдіяльності, набуття і вироблення нею адаптивних механізмів, здатних встановлювати на певних етапах відносну рівновагу із соціумом. Метою процесу адаптації є адаптована до соціуму особистість, яка не лише реагує на зовнішні зміни, а й бере активну участь у виробленні адаптивних механізмів. Набуття особистістю певного досвіду пристосування до змінних умов соціуму слугує для неї у майбутньому підґрунтям для подолання нових перешкод.

Розглядаючи адаптацію як процес, слід зважати на такі компоненти, як: «адаптивне середовище», «адаптований елемент» (особистість або група осіб, колектив) – адаптант, «адаптивна ситуація» і «адаптивна потреба» (Т. Чурекова) [221, с. 353]. Адаптивне середовище, у якому відбувається процес адаптації, завжди детерміноване соціально-економічними умовами суспільства і поділяється на предметне (речове) і особистісне. Предметне середовище пов'язане з діяльністю, яку має освоїти особистість, а особистісне – із членами колективу, в якому буде проходити процес адаптації, домінуючі у ньому норми і відносини, соціально-психологічний клімат. Стосовно нашого дослідження предметним середовищем є види професійної діяльності молодих викладачів, серед яких важливе місце займає викладання й виховна робота зі студентами (комунікативна діяльність), методична і наукова діяльність.

Адаптант – особистість, яка є відносно стійкою конфігурацією головних, внутрішньо ієрархізованих мотиваційних ліній (О. М. Леонтьєв), що взаємодіють із середовищем адаптації на різних рівнях і різними елементами. Адаптантом у нашому дослідженні є молодий викладач вищого навчального закладу непедагогічного профілю, хоча ним може бути й група осіб, наприклад, колектив у «Школі молодого викладача» як організований формі підвищення кваліфікації молодих викладачів.

Адаптивна ситуація виникає в результаті взаємодії адаптанта із середовищем адаптації. Ця взаємодія виникає за умов зміни становища адаптанта чи його входження в нове середовище. Адаптивна ситуація є початком процесу адаптації. Адаптивне середовище і адаптивна ситуація, як елементи адаптації, тісно взаємопов'язані і опосередковані особистістю.

Адаптивна ситуація стає причиною появи адаптивної потреби, яка має прояв у мотивах, що спонукають особистість до діяльності. Адаптивна потреба – це стан особистості, яка відчуває потребу в пізнанні нового середовища і встановлення з ним оптимальних, комфортних відносин; це соціально обумовлена та особистісно значуща необхідність перебудови структури і функцій особистості з метою забезпечення умов її нормального функціонування в зміненому соціальному середовищі.

В адаптивній потребі виокремлюються такі елементи: потреба в отриманні інформації про середовище; потреба у засвоєнні необхідних знань, умінь і навичок; потреба у встановленні

позитивних зв'язків і відносин. Її задоволення полягає в опануванні людиною певної форми діяльності.

Науковцями вивчена динаміка становлення адаптивної потреби у вигляді алгоритму: виникнення неузгодженості між особистістю і соціальним середовищем; переживання індивідом цієї неузгодженості у формі психічного стресу, напруження; усвідомлення особистістю цієї неузгодженості, її причин; оцінювання особистістю цієї неузгодженості, вироблення мотивів і установок на адаптацію; конструювання цілей, планів, індивідуальних стратегій, тактики адаптації (Т. Чурекова) [221, с. 354]. Дослідники застерігає, що неузгодженість особистості і середовища може настати: а) у результаті змін як предметного, так і особистісного середовища адаптації; б) на різних підструктурах особистості: мотиви, спрямованість, знання тощо, а ступінь неузгодженості посилює або зменшує адаптивну потребу [221, с. 354].

Зміни соціального середовища є джерелом, причиною переходу взаємодії соціального середовища й особистості в адаптаційний стан. Адаптаційна ситуація актуалізує, приводить у стан «підвищеного збудження», збудує діяльність особистості (зокрема, пізнавальний, ціннісно-орієнтаційний та комунікативний компоненти).

Отже, адаптація особистості є одним із механізмів, що забезпечують її включення в ту чи іншу діяльність, і одночасно особливим якісним її станом.

Сутність поняття «професійна адаптація» доцільно розглядати з огляду на функції здійснюваної викладачем професійної діяльності, до виконання яких він адаптується. Переважна більшість дослідників професійну адаптацію вважають одним із перших етапів професійного розвитку фахівця – етап входження, пристосування особистості до умов професійної діяльності (С. Вершловський [38], Е. Зеєр [75], Є. Климов [88], Н. Кузьміна [101] та ін.).

Сучасні зарубіжні дослідники професійну адаптацію трактують як початкову стадію професійного життя, початковий етап професійного циклу (Х. Хелсон (H. Nelson) [250] та ін.), або як постійний процес пристосування до професійної діяльності в умовах зміни місць і напрямів роботи, який здійснюється фахівцем у власному темпі й за індивідуальною траєкторією (О. Сухарев, І. Кондаков [206]).

Переважна більшість вітчизняних дослідників пов'язують поняття «професійна адаптація» саме з оволодінням знаннями, вміннями, навичками, нормами й функціями професійної діяльності. Так, О. Шиян професійну адаптацію вважає «процесом інтеграції у професію, оволодіння майстерністю, застосування знань, умінь і навичок у конкретних ситуаціях» [247, с. 104]. О. Мороз розглядає професійну адаптацію до педагогічної діяльності як складний динамічний процес повного оволодіння професією і оволодіння педагогічною майстерністю на основі сукупності раніше набутих і постійно оновлюваних знань, умінь і навичок, у результаті чого відбувається активна видозміна як вчителя, так і педагогічного колективу з метою ефективного професійного функціонування [125]. С. Вершловський вказує, що в процесі професійної адаптації відбувається інтеграція професійних знань, умінь й навичок у професійну діяльність [211]. Висловлена точка зору взята нами за основу дослідження технології професійно-педагогічної адаптації молодих викладачів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю.

Стосовно досліджуваної категорії фахівців не повністю реалізується концепція Є. Климова [88] про важливість першої стадії етапу професійної адаптації – професійної підготовки, або стадії адепта. Безперечно, ця стадія мала б створити підґрунтя для подальшого руху молодих викладачів закладів вищої освіти непедагогічного профілю на наступній стадії професійної адаптації – входження у реальну професійну діяльність. Однак якщо спеціальні знання предмету викладання молоді викладачі здобули у процесі професійного навчання, то педагогічні знання, вміння і навички у «адаптантів» формуються переважно стихійно під час реальної професійної діяльності викладача. Оскільки тривалість магістерської підготовки майбутнього викладача триває лише півтора-два роки (підготовка вчителя – п'ять років), а педагогічно спрямованих навчальних дисциплін у навчальних планах лише дві – «Методика викладання у вищій школі» та «Дидактичні системи у вищій школі» [107], то адаптаційні процеси загострюються й ускладнюються, а молоді викладачі потребують особливої підтримки [88, с. 421].

Щодо тривалості процесу професійної адаптації, ми схилиємося до думки тих дослідників, які вважають його початком реальної професійної діяльності молодого фахівця і закінченням – завершення перших трьох років роботи (М. Будякіна, А. Руса-



лінова [34]), а не, скажімо, шести років професійної діяльності (М. Свиридов [175]).

Серед інших точок зору заслуговує на увагу розгляд професійної адаптації у психологічному аспекті, який є внутрішньою стороною професійної адаптації і має прояв у «розвитку сталого позитивного ставлення до обраної професії, в появі суб'єктивного відчуття задоволення даним видом діяльності» (Н. Єршова) [67, с. 12]. Психологічна сторона вважається важливою для досягнення «морально-психологічної підготовки до професійної діяльності» (Б. Вульф) [44, с. 43]. Безперечно, під час професійної адаптації досягається рівновага не тільки у професійному, але й у психологічному плані (G. Landsheere) [251, с. 200–201]. Однак, оскільки нами вивчаються технології саме професійно-педагогічної адаптації молодих викладачів закладів вищої освіти непедагогічного профілю, її психологічні показники використовуватимуться як другорядні.

Відсутність у сучасній психолого-педагогічній літературі єдиного визначення сутності поняття «професійна адаптація» засвідчує відповідна стаття в «Енциклопедії сучасної України», де професійна адаптація особистості розглядається як різновид соціальної в єдності ціннісно-нормативних, психофізіологічних, діяльнісних і соціально-психологічних аспектів, які взаємопов'язані і постійно взаємодіють (Н. Ничкало [135, с. 179–180]). Виділяються чотири основні етапи адаптації людини до професійної діяльності. Перший етап передбачає формування базового психофізичного, морального та інтелектуального потенціалу, необхідного для ефективної професійної діяльності; профорієнтацію учнів, молоді; допрофесійну підготовку. Другий етап охоплює пошук найприйнятніших робочих місць з урахуванням особистісного трудового потенціалу і кон'юнктури на ринку праці; професійний відбір працедавцями претендентів на певні вакансії; укладання трудової угоди, що регламентує умови праці на робочому місці. На третьому етапі здійснюється входження в колектив, пристосування до режиму, організації праці, соціально-психологічних взаємин у групі; оволодіння професійними навичками, характерними для певної установи; інтеріоризація культур і норм організації. Четвертий етап передбачає горизонтальну та вертикальну мобільність усередині підприємства, між підприємствами і професіями; входження адаптанта у систему неперервного професійного зростання та професійної творчості.

На ефективність та тривалість професійної адаптації впливають соціально-економічні й соціокультурні чинники, зокрема, культурні цінності, нормативно-правова база, науково-методичне забезпечення, кон'юнктура ринку праці, кадрова політика підприємств. Ці чинники тісно пов'язані із суб'єктами педагогічного процесу (загальноосвітній навчальний заклад, професійний навчальний заклад, служби зайнятості, трудові колективи) та органами регулювання професійної адаптації (органи державної влади та управління, регіональні координаційні центри тощо) [51, с. 113].

Стосовно професійної адаптації як організованого процесу в психолого-педагогічних дослідженнях також немає єдиної точки зору. Деякі дослідники вважають, що процес професійної адаптації починається з початком трудової діяльності, інші доводять, що суттєві елементи цього процесу формуються у вищій школі. Так, О. Мороз, досліджуючи професійну адаптацію студентів молодших курсів, виділив три її види: а) формальну (інформаційно-пізнавальне пристосування до нового оточення, структури ВНЗ, вимог та змісту навчання, нових обов'язків); б) суспільну (внутрішня інтеграція груп студентів перших курсів та інтеграція цих же груп зі студентським оточенням загалом); в) дидактичну (пристосування до нових форм та методів навчальної роботи у ВНЗ) [124].

Незважаючи на розмаїття вживаної термінології у визначенні «професійної адаптації» (С. Вершловський [38], О. Г. Мороз [124–129], С. В. Овдей [138, 139], «педагогічної адаптації» (Г. П. Баранова) [15], «власне професійної адаптації» (С. Арєфьев [6]) та ін., сутність її полягає у пристосуванні особистості до виконання функцій професійної діяльності.

Професійна діяльність – явище соціального характеру. Взаємозв'язок соціальної та професійної адаптації полягає у постійному поліпшенні відносин між учасниками педагогічного процесу, удосконаленні різних видів професійної діяльності; у позитивній зміні особистості молодого фахівця як у моральному, так і в професійному відношенні, у формуванні професійної позиції, зумовленої вимогами часу до фахівців даної професії.

Безсумнівно, професійна адаптація пов'язана і з психологічною, оскільки особистість молодого викладача закладу вищої освіти непедагогічного профілю адаптується до вищої школи, засвоює суспільні норми й цінності професії, формує свій

соціально-професійний статус. Вивчаючи процес професійної адаптації, ми підкреслюємо, перш за все, її психологічну та соціальну спрямованість, і в даному контексті адаптація розуміється як пристосування організму, особистості, її систем до характеру окремих впливів або змінених умов життя в цілому. Лідируюче місце в адаптації молодого викладача вищого навчального закладу непедагогічного профілю займає його професійна соціалізація (засвоєння та активна реалізація професійного досвіду, оволодіння цінностями професійної спільноти), вважаємо, що не менш важливим є поява основних психологічних новоутворень – освоєння нової соціальної ролі, формування професійно важливих якостей, вибір оптимального поведінкового рішення.

Процес адаптації молодого фахівця до професійно-педагогічної діяльності об'єктивно включає в себе як прийняття ролей і функцій професійного характеру, так і входження до структури міжособистісних відносин. Тому соціально-психологічну та професійну адаптацію, особливо в умовах нової парадигми освіти, можна з повним правом розглядати як дві сторони цілісного процесу.

Отже, розглядаючи професійну адаптацію в тому чи іншому контексті, ми маємо справу з низкою загальних особливостей даного процесу: активний характер процесу адаптації; зміна характеристик адаптованої особистості; необхідність даного процесу для успішного функціонування і розвитку молодого викладача в мінливих умовах закладу вищої освіти непедагогічного профілю.

Отже, ми не заперечуємо наявності соціального і психологічного аспектів адаптації молодих викладачів закладів вищої освіти непедагогічного профілю, але вважаємо їх окремими видами адаптації, що відбуваються паралельно з професійною. Досліджуючи останній вид адаптації, ми відмічаємо тісну взаємодію зазначених видів адаптації у практичному житті молодих викладачів закладів вищої освіти непедагогічного профілю. Цілісність процесу адаптації потребує детального розгляду окремих видів адаптації, актуальних на даний момент, серед яких професійно-педагогічна адаптація та чинники реалізації технології цього виду адаптації.

Аналіз наукових досліджень показує, що професійна адаптація особистості розглядається як:

– процес повного оволодіння професією, пристосування фахівця до професійного середовища, до вимог, норм, цінностей майбутньої діяльності (Д. Ольшанський) [143];

– процес формування професійно значущих якостей особистості, необхідних для успішного виконання певної професійної діяльності (Г. Качан) [136, с. 36];

– процес освоєння особистістю характерних рис і умов праці за фахом, що проявляється надалі в оволодінні професією, професійними навичками, формуванні професійних якостей особистості (М. Лукашевич) [115];

– акт взаємодії деякого комплексу соціальних норм, вимог і умов, що характеризують сферу професійної діяльності, з комплексом професійних та соціальних характеристик суб'єкта адаптації (Т. Кончанін) [96];

– оволодіння всією сукупністю знань, умінь, навичок, необхідних для повного освоєння професії та виконання її вимог (М. Свиридов) [175];

– процес інтеграції професійних знань, умінь та навичок особистості в професійну діяльність (С. Вершловський) [38];

– процес взаємодії особистості та соціального середовища з метою досягнення таких відносин між ними, які більшою мірою забезпечують ефективність професійної діяльності (Н. Чайкіна) [220] та ін.

Зважаючи на досить широке термінологічне поле у розумінні сутності досліджуваного поняття, професійну адаптацію розглядаємо як пристосування особистості до виконання функцій професійної діяльності й складову більш широкого поняття – «професійно-педагогічна адаптація молодих викладачів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю».

Професійно-педагогічні аспекти адаптації відображено у працях В. Брудного, К. Бодрова, Ю. Чуфаровського [32], О. Дубасенюк [65], М. Дьяченка і Л. Кандиловича [66], І. Зязюна, Н. Ничкало [133; 134], Є. Климова [88], О. Мороза [125], В. Семиченко [178–187], С. Сисоевої [191], В. Сластьоніна [194] Л. Хахули [218] та ін.

Та, хоч існує безліч наукових праць, присвячених вивченню особливостей професійної діяльності педагога, питання професійно-педагогічної адаптації молодих викладачів у закладах вищої освіти, і зокрема непедагогічного профілю, залишаються малодослідженими. Професійно-педагогічна адаптація особис-

тості в сучасній науці найчастіше вивчалася в аспекті адаптації студентів педагогічних вузів до майбутньої професійної діяльності і виявлення особливостей адаптації до школи в молодих учителів (Г. Балл [13–14], М. Педаяс [153]). Інколи дослідниками розглядалася професійно-педагогічна адаптація молодих викладачів до науково-педагогічної діяльності і педагогічного спілкування, однак в умовах закладів вищої освіти непедагогічного профілю вона не вивчалася.

Під професійно-педагогічною адаптацією здебільшого розуміють процес пристосування до реальних умов педагогічної діяльності молодого педагога, який розпочав роботу в освітньому закладі (Л. Борисова [29], С. Вершловський [38], Р. Шакуров [222] та ін.).

Найбільш дослідженою проблемою професійно-педагогічної адаптації особистості є проблема змісту цього процесу, який, на думку більшості авторів (С. Вершловський [38], О. Мороз [124–129], О. Осницький [145], О. Солодухова [196] та ін.), полягає у формуванні загальнолюдських і професійних якостей (знань, умінь і навичок), необхідних для успішної реалізації навчально-виховного процесу в дитячих, підліткових і юнацьких колективах. Так, ґрунтуючись на основних видах професійно-педагогічної діяльності, О. Мороз [127] виділяє такі складові професійної адаптації педагога: 1) дидактичну адаптацію; 2) адаптацію до виховної діяльності; 3) психофізіологічну адаптацію. Крім того, професійно-педагогічна адаптація педагога тісно пов'язана із соціально-психологічною та соціальною адаптацією, оскільки він повинен адаптуватися не лише до виконання своєї професійної ролі, а й до педагогічного колективу, і далі – до ширшого соціального оточення, без освоєння якого не зможе продуктивно виконувати свою педагогічну діяльність [127, с. 180].

Професійно-педагогічну адаптацію ми розглядаємо як функціональну, а не як початкову (яка відбувається ще під час навчання у вищому навчальному закладі) чи емоційну (яка відбувається під час переходу молодого фахівця до педагогічної діяльності). Погоджуючись із Р. Шакуровим [222], що професійно-педагогічна адаптація полягає в активному оволодінні особистістю професійними знаннями й уміннями, визначенні труднощів та створенні умов для правильного вибору способів та засобів професійної діяльності, ми, однак, вважаємо дане визначення неповним. Тому, на підставі вищевикладеного, про-

фесійно-педагогічну адаптацію молодих викладачів закладів вищої освіти непедагогічного профілю розглядаємо як процес досягнення оптимального співвідношення між вимогами, що висуваються суспільством до професії викладача в цілому, і їх реалізацією у власне педагогічній діяльності молодого фахівця в умовах конкретного освітнього закладу, який передбачає професійну соціалізацію особистості через потребу до самореалізації та самоосвіти. Професійна самоосвіта є сполучною ланкою між професійною підготовкою у вищому навчальному закладі й подальшим підвищенням професійної майстерності (вдосконалення психолого-педагогічних, методичних і спеціальних знань, умінь; узагальнення педагогічного досвіду шляхом самостійної цілеспрямованої роботи).

Отже, сутність професійної адаптації молодих викладачів у закладах вищої освіти непедагогічного профілю вбачаємо у взаємодії та узгодженні інтересів особистості і вимог, що пред'являються до неї професією викладача. Її механізмом є взаємодія середовища адаптації (вид і зміст професійної діяльності та професійного спілкування) і адаптантів. Адаптивній ситуації властива новизна змісту і види діяльності, а також пов'язане з ними професійне спілкування. Під її впливом розвивається адаптивна потреба: усвідомлення особистістю необхідності в пізнанні нового середовища, в ідентифікації з ним, що виступає обов'язковою умовою успішної професійної адаптації молодого викладача.

Результатом процесу професійно-педагогічної адаптації вважаємо «професійно-педагогічну адаптованість молодого викладача», яка формується з першого року роботи педагога і завершується переважно після трьох (інколи – п'яти) років роботи, є станом, що характеризується в професійно-педагогічній діяльності повним оволодінням професією, високим рівнем кваліфікації, творчим виконанням професійної ролі; у сфері міжособистісних відносин – високим соціометричним статусом працівника (М. Свиридов [175, с. 50]). Професійна адаптованість молодого викладача є станом, при якому він здатний до продуктивної професійно-педагогічної діяльності, спроможний реалізувати власний потенціал та успішно відповідати соціальним очікуванням.

Споріднене поняття «професійно-педагогічна адаптивність» визначаємо як якість особистості, що засвідчує абсолютну чи

відносну гармонію між суб'єктивними цілями і кінцевими результатами та характеризується позитивним ставленням (оцінюванням, розумінням, прийняттям) особистості до професійно-педагогічної діяльності і самої себе. Оскільки процес професійної адаптації молодих викладачів закладів вищої освіти непедагогічного профілю має об'єктивні (глибина й інтенсивність) та суб'єктивні (задоволеність власною професійною діяльністю) показники, можна проводити вимірювання його результативності. Пропонуємо інтегрований показник результату професійної адаптації педагога – «адаптованість молодого викладача», з використанням якого буде доведена ефективність технології формування професійно-педагогічної адаптованості молодих викладачів закладів вищої освіти непедагогічного профілю.

На основі врахування різноманітних наукових ідей щодо професійно-педагогічної адаптованості молодого викладача (Я. Абсалямова [1], В. Ащепков [10], О. Галус [51], І. Зязюн [79], І. Ірхіна [80], І. Облес [136], С. Овдей [138], В. Семиченко [184], В. Стрельников [201, 203], С. Хатунцева [217], Н. Чайкіна [220] та ін.) у дослідженні було визначено її структуру як сукупність взаємопов'язаних компонентів (особистісного, теоретичного і практичного), зміст яких представлено в табл. 1.1.

**Таблиця 1.1 – Структура професійної адаптованості молодого викладача закладу вищої освіти непедагогічного профілю**

<b>Структурні компоненти</b>	<b>Зміст</b>
Особистісний	Працездатність; уміння пристосовуватися до характеру і звичок інших людей; прагнення до професійного й особистісного самовдосконалення, гуманістична спрямованість діяльності, ставлення до студента як найвищої цінності; відкритість, щирість, чуйність, доброзичливість, толерантність, тактовність, емпатійність; задоволеність роботою; висока мотивація до діяльності; позитивне ставлення до колег, керівництва кафедри, факультету й університету; вміння пробачати помилки, ненавмисно заподіяні неприємності; терпимість до психічного чи фізичного дискомфорту; схильність до лідерства, домінування; прагнення до соціальної затребуваності; переважання гарного настрою; адекватність самооцінки

Структурні компоненти	Зміст
Теоретичний	Знання про адаптацію: суть, механізми (методи, прийоми), рівні та способи їх виявлення; знання з педагогіки: ідеї й алгоритми сучасних технологій навчання, шляхи їх запровадження; принципи навчання і виховання (гуманізму, виховання в діяльності та спілкуванні, стимулювання вихованця до саморозвитку тощо); знання з психології: вікові й психологічні особливості студентів (їхні мотиви і потреби, інтереси і нахили, пізнавальні процеси тощо); способи вирішення конфліктів
Практичний	Аналітико-прогностичні вміння (критично аналізувати, зіставляти й порівнювати педагогічні факти та явища, давати їм оцінку, аргументувати своє ставлення до них, збирати й аналізувати інформацію про особистісні особливості студентів; передбачати наслідки взаємодії з студентом тощо); організаторсько-проектувальні вміння (керувати навчальною діяльністю студентів; розвивати їх ініціативу; надавати студентам різні види педагогічної підтримки; формувати адекватні педагогічні цілі, обирати способи для їх реалізації тощо); комунікативно-емпатійні вміння (налагоджувати взаємодію зі студентами, викликати в них довіру; установлювати та підтримувати доброзичливі стосунки зі студентами, спонукати їх до активної діяльності; встановлювати зворотний зв'язок; аналізувати й вирішувати конфліктні ситуації; діяти в нестандартних ситуаціях; відчувати психологічний стан студента, визначати причини змін у його поведінці; співпереживати студенту тощо); рефлексивно-оцінні вміння (проводити рефлексійні дії, правильно оцінювати результати педагогічної діяльності; здійснювати контроль, корекційну роботу зі студентами)

Щодо особистісного структурного компонента професійної адаптованості молодого викладача закладу вищої освіти непедагогічного профілю слід зауважити, що його значення для успішної адаптації вже доведене у психологічних дослідженнях.

Відзначаємо, що сприятливими є такі суб'єктивні чинники адаптації: гіпертимна і демонстративна акцентуація характеру;



нервово-психічна врівноваженість; інтернальний локус контролю; висока, але не завищена самооцінка своїх здібностей і якостей; сформована і диференційована структура ціннісних орієнтацій; певні поведінкові тенденції (лідерство, незалежність, дружелюбність), маскуліність (прояв соціально обумовлених «чоловічих» рис характеру – незалежності, напористості, домінантності, агресивності, схильності до ризику, самостійності, упевненості в собі тощо) або андрогенність (гармонійне поєднання маскулінних і фемінних рис).

Негативними суб'єктивними чинниками адаптації молодих викладачів закладів вищої освіти непедагогічного профілю є: тривожність, дистимність (серйозність, похмурість, пригніченість настрою, песимістичне ставлення до майбутнього; небагатослівність чи мовчазність, уникнення товариства, галасливої компанії тощо) і збудливість як акцентуації характеру, нервово-психічна неуврівноваженість; екстернальний локус контролю; неадекватна – завищена або занижена – самооцінка своїх здібностей; несформована або не диференційована структура ціннісних орієнтацій; певні поведінкові тенденції (підозрілість, підпорядкованість), фемінність особистості (прояв соціально обумовлених «жіночих» рис характеру – поступливості, м'якості, чутливості, сором'язливості, ніжності, сердечності, здатності до співчуття, співпереживання тощо).

Особистісний структурний компонент професійно-педагогічної адаптованості молодого викладача закладу вищої освіти непедагогічного профілю детально нами не вивчався, оскільки є предметом психологічних досліджень [173, 174, 192, 208, 212], тому використовувався як допоміжний щодо теоретичного і практичного структурних компонентів даного явища. Також у своєму дослідженні ми намагалися ознайомити молодих викладачів із психологічними методиками вияву особистісних якостей, які сприяють (чи заважають) успішній адаптації, проводили тренінги з розвитку цих якостей (опис експерименту подано у розділі 3).

Саме прояв викладачем професійної адаптованості є необхідною передумовою забезпечення використання сучасних технологій навчання, гуманістичної спрямованості педагогічної взаємодії, ефективного особистісного зростання кожного студента. Структура цього особистісного утворення включає три компоненти: особистісний, теоретичний і практичний.

Основною особливістю професійної адаптації молодих викладачів у закладах вищої освіти непедагогічного профілю є та, що більшість із них не мають спеціальної педагогічної освіти і педагогічної підготовки (закінчували магістратуру чи аспірантуру за фахом), тому етап «адепта» (за Є. Климовим) розпочинається і триває у перші роки роботи.

Другою важливою особливістю професійної адаптації молодих викладачів у закладах вищої освіти непедагогічного профілю є той факт, що в переважній більшості вони відібрані на педагогічну роботу на кафедрах за здібностями до навчання, а значить, швидкість досягнення стану адаптованості у молоді, здатної до інтенсивного навчання, має тенденцію до зростання.

Третю особливість професійної адаптації молодих викладачів у закладах вищої освіти непедагогічного профілю визначаємо як певну відсутність у їхній свідомості стандартних «шаблонів» професійно-педагогічної діяльності, хоча свідомо вони в них не формувалися через належну педагогічну підготовку, а виникли стихійно під впливом їхніх викладачів. Молоді викладачі «готові» вчити студентів так, як навчали їх, однак інтуїтивне розуміння зміни освітньої ситуації викликає в них протест проти існуючої системи викладання і намагання працювати по-новому.

Окрім особливостей, вкажемо на протиріччя професійної адаптації молодих викладачів у закладах вищої освіти непедагогічного профілю. Зокрема, актуальними на сучасному етапі є протиріччя між:

- багатоманітністю ролі викладача і необхідністю якнайшвидшого оволодіння змістом педагогічної діяльності, не маючи базової підготовки;

- рівнем соціальних домагань молодого педагога закладу вищої освіти непедагогічного профілю та його реальним статусом;

- слабкою підготовкою молодого фахівця до педагогічної діяльності у магістратурі та аспірантурі й появою інновацій у вищій школі, що вимагають від молодих викладачів орієнтації в інноваційній діяльності, співвіднесення своїх особистісних особливостей з вимогами сучасної вищої школи;

- вимогами професії, конкретного педагогічного колективу кафедри та розумінням норм, правил поведінки, професійної ролі молодим викладачем;

– уявленням молодого викладача закладу вищої освіти непедагогічного профілю про свою роботу і реальним соціально-освітнім замовленням із боку суспільства, студентів, батьків;

– недостатнім досвідом педагогічного спілкування та необхідністю його багатоваріантності в перші роки роботи, зростанням ролі викладача в гуманізації міжособистісних відносин усіх суб'єктів навчально-виховного процесу.

Визначені нами особливості та протиріччя професійної адаптації молодих викладачів у закладах вищої освіти непедагогічного профілю будуть враховані в ході експериментальної роботи з побудови технології професійної адаптації молодих викладачів та пошуку педагогічних умов її ефективності.

Таким чином, у результаті виконання першого завдання дослідження нами з'ясовано сутність понять «адаптація», «професійна адаптація», уточнено понятійно-категоріальний апарат концепції професійно-педагогічної адаптації молодих викладачів у вищих навчальних закладах непедагогічного профілю («адаптивне середовище», «адаптований елемент» (адаптант), «адаптивна ситуація» і «адаптивна потреба», «професійно-педагогічна адаптація» та «професійно-педагогічна адаптованість молодого викладача»), а також визначені особливості професійно-педагогічної адаптації даної категорії молодих викладачів.

«Професійну адаптацію» молодих викладачів закладів вищої освіти непедагогічного профілю розглядаємо як процес досягнення оптимального співвідношення між вимогами, що висувуються суспільством до професії викладача в цілому, і їх реалізацією в педагогічній діяльності молодого фахівця в умовах конкретного освітнього закладу. «Професійно-педагогічну адаптованість молодого викладача» вважаємо інтегрованим показником результату професійної адаптації педагога і визначаємо як стан здатності до продуктивної професійної діяльності, реалізації власного професійного потенціалу згідно соціальним очікуванням. «Професійно-педагогічну адаптивність» розглядаємо як якість особистості, яка засвідчує абсолютну чи відносну гармонію між суб'єктивними цілями і кінцевими результатами професійно-педагогічної діяльності, що характеризується позитивним ставленням особистості до такої діяльності і до самої себе.

До особливостей професійної адаптації молодих викладачів у закладах вищої освіти непедагогічного профілю відносимо:

1) відсутність у більшості молодих викладачів спеціальної педагогічної освіти і педагогічної підготовки, що означає початок етапу «адепта» лише з першими кроками професійно-педагогічної діяльності;

2) відбір молодих викладачів для педагогічної роботи на кафедрах за критерієм здібності до навчання, чим зумовлюється прискорене досягнення ними стану адаптованості;

3) відсутність у свідомості молодих викладачів стандартних «шаблонів» професійно-педагогічної діяльності, що сприяє швидкому оволодінню ними сучасними технологіями викладання і навчання.

Проведений аналіз наукових досліджень сутності основних понять професійної адаптації молодих викладачів закладів вищої освіти та її особливостей дає змогу визначити концептуальні засади даного процесу, які розглядаються у наступному підрозділі монографії.

## **1.2. Стан проблеми формування професійної адаптованості молодого викладача у педагогічній теорії та практиці методичної роботи закладів вищої освіти непедагогічного профілю**

Зважаючи на актуальність обґрунтування системи адаптації особистості молодого викладача закладу вищої освіти непедагогічного профілю в умовах реформування вищої школи, метою цього підрозділу дослідження є здійснення аналізу існуючого стану даної проблеми у теорії і практиці вітчизняної вищої школи. Завданнями підрозділу 1.2 є: пошук на основі аналізу публікацій з проблеми теоретичних засад для подальших досліджень; виявлення шляхом вивчення вітчизняної практики актуальних проблем професійно-педагогічної адаптації молодого викладача закладу вищої освіти непедагогічного профілю; з'ясування можливостей методичної роботи вищого навчального закладу для забезпечення становлення професійної адаптованості молодих педагогів; уточнення вимог щодо діяльності викладача вищого навчального закладу, до якої слід адаптуватися молодому викладачеві; з'ясування напряму дослідження даної проблеми у світлі нової освітньої парадигми.

Оскільки теоретичні напрацювання з проблеми професійної адаптації викладача вищого навчального закладу вже існують

(визначені її функції, процесуальні та змістовні складові, механізми, чинники та результати) (І. Облес [136, с. 46–81]; С. Хатунцева [217, с. 28–73]), розглянемо їх як теоретичні засади дослідження проблеми професійно-педагогічної адаптації молодих викладачів у закладах вищої освіти непедагогічного профілю.

Теоретично обґрунтовано, що професійна адаптація викладача закладу вищої освіти має багатофункціональний характер. По-перше, вона є необхідною умовою, етапом професійного становлення та розвитку фахівця, на якому відбувається оволодіння особистістю професійною діяльністю, цінностями професії, формується готовність до її успішної реалізації. Без професійної адаптації подальший розвиток професіоналізму викладача неможливий. По-друге, вона сприяє всебічному розвитку особистості, оскільки її результатом є становлення професіоналізму як невід’ємної складової самосвідомості. По-третє, професійна адаптація забезпечує входження викладача до професійної групи, зближує цінності професійної групи з цінностями особистості і тим самим виступає складовою соціалізації.

Ми вважаємо професійну адаптацію молодих викладачів у закладах вищої освіти непедагогічного профілю основою для їх подальшого професійного розвитку, хоча деякі дослідники протиставляють професійну адаптацію і професійний розвиток. Так, Л. Мігіна виділяє два типи професійного розвитку – професійне функціонування (адаптація) і професійний розвиток (творчість і особистісний ріст) і дві життєві стратегії – адаптації і звільнення внутрішніх ресурсів розвитку особистості [123]. Нам більш близькими є погляди на професіоналізацію О. Бондаренка, згідно з якими її складають: адаптація й освоєння професії, набуття професійного досвіду, розвиток якостей і властивостей особистості, необхідних для кваліфікованого виконання професійної діяльності [28, с. 215].

Вивчення такого складного феномену, як професійна адаптація молодих викладачів у закладах вищої освіти непедагогічного профілю, має відбуватися з урахуванням його двоединості: як процесу та його результату. З точки зору процесуального підходу професійно-педагогічна адаптація характеризується часовими параметрами, етапами (стадіями), механізмами та чинниками, а в руслі результативного підходу, тобто, як результат процесу, – типами адаптивної поведінки викладача, показниками адаптова-

ності (стан) та адаптивності (якість молодого викладача вищого навчального закладу непедагогічного профілю).

На основі узагальнення результатів аналізу наукових підходів щодо сутності адаптації та професійної адаптації особистості, під професійною адаптацією молодого викладача у закладі вищої освіти непедагогічного профілю розуміємо процес активної його взаємодії з професійним середовищем, яка забезпечує успішність виконання професійних функцій і є основою його професійного розвитку.

Значення проблеми професійної адаптації молодих викладачів закладів вищої освіти непедагогічного профілю для педагогічної теорії й актуальність дослідження для практики цих навчальних закладів, окрім її важливості як елемента цілісної проблеми професійної педагогічної адаптації особистості, визначається трьома аспектами. Перший аспект вказує на залежність якості професійної діяльності від вирішення проблеми професійної адаптації фахівця, адже педагогічною наукою доведений міцний зв'язок між успішністю професійної адаптації фахівця та ефективністю його професійної діяльності й професійного розвитку.

Другий аспект вказує на недостатню увагу дослідників щодо вивчення проблематики професійної адаптації викладача вищої школи на відміну від професійної адаптації вчителя, орієнтуючись на можливість екстраполяції результатів на педагогіку вищої школи. Третім аспектом є відсутність досліджень із проблеми професійної педагогічної адаптації молодих викладачів у вищих навчальних закладах непедагогічного профілю, які, здебільшого, не мають педагогічної освіти.

Існування другого аспекту викликане позицією вітчизняних науковців, згідно якої протиставлення педагогіки середньої і вищої школи вважалося невиправданим. Обґрунтовувалося це тим, що фахівець із педагогічною освітою, який оволодів закономірностями процесу засвоєння та психологічного розвитку особистості, а також певним колом фундаментальних знань і адекватними їм загальними педагогічними вміннями, зможе самостійно використовувати засвоєне стосовно будь-якого віку учня та будь-яких цілей навчання і виховання (Н.Тализіна [163]). Цим пояснювалося існує у вітчизняній науці механічне перенесення концептів професійної адаптації вчителя на діяльність педагога вищої школи.

Усвідомлення науковцями загальних і специфічних особливостей професійної адаптації різних категорій педагогічних працівників, що спричинюється зовнішніми (особливості професійного середовища і професійної діяльності) і внутрішніми чинниками (статусними, освітніми особливостями суб'єктів професійної діяльності тощо), привела до появи низки досліджень з проблеми професійної адаптації викладачів вищих навчальних закладів (І. Облес [136]; С. Хатунцева [217]).

Так, І. Облес вказує на специфічні особливості й закономірності професійної адаптації викладачів вищих навчальних закладів, напрями, за якими відбувається перебудова системи відносин і засобів взаємодії особистості з професійним середовищем [136, с. 45–46] і які певною мірою властиві професійно-педагогічній адаптації молодих викладачів у закладах вищої освіти непедагогічного профілю. Дослідниця виділяє такі напрями: 1) залучення до нової системи професійної діяльності, що характеризується низкою принципових відмінностей; 2) включення до нової системи соціальних відносин, яке супроводжується зміною рольових позицій; 3) входження до нового професійного та соціального середовища взагалі, що потребує іншого життєвого ритму: відбувається різка зміна режимів праці, відпочинку та побуту (інша періодичність занять, частіше виникнення стресових ситуацій, оскільки збільшується кількість соціальних контактів тощо) (В. Семиченко) [184].

У науковій літературі визначаються різні шляхи, які дозволяють забезпечити становлення у молодих педагогів професійної адаптованості. Одним із таких шляхів є доцільно організована методична робота закладу вищої освіти, нормативні вимоги до організації якої відображені у провідних державних документах (Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту» тощо). Так, законодавством визначається одним із основних прав і водночас обов'язків кожного педагога постійне підвищення його професійного рівня, фахової майстерності й загальної культури, в тому числі й у системі методичної роботи закладу вищої освіти; підкреслюється необхідність періодичного оновлення змісту підвищення кваліфікації педагогічних працівників, забезпечення їхнього професійного зростання (В. Огнев'юк) [140, с. 20], що відбувається і шляхом їхньої участі у методичній роботі.

У сучасних умовах реформування та диверсифікації системи вищої професійної освіти особлива роль відводиться форму-

ванню та розвитку системи методичної роботи. Від її організації, широти і доступності для кожного керівника, викладача, методиста значною мірою залежить рівень цілісного освітнього процесу у закладі вищої освіти.

До методичної роботи відносять практично всі види діяльності колективу закладу вищої освіти, його структур, кожного викладача, які спрямовані на підвищення якості підготовки майбутніх фахівців, удосконалення освітнього процесу та його контролю, підвищення кваліфікації викладачів та їх включення в науково-дослідну роботу педагогічної спрямованості.

Серед основних проблем методичної роботи у закладі вищої освіти непедагогічного профілю можна виділити такі: відсутність системності – робота ведеться окремо на кафедрах, факультетах, проте не спостерігається наукомісткої керуючої ініціативи, координації та управління всім комплексом методичної роботи у вищому навчальному закладі [223]; невизначеність із нормативною базою; низька методична культура викладачів.

Зазначимо, що в останні роки науковці (С. Кульневич, В. Гончарова, Т. Лакоценіна [104], В. Лізинський [112] та ін.) звертають увагу на необхідність внесення суттєвих змін в організацію методичної роботи, що має бути зорієнтована на реалізацію сучасних завдань навчально-виховного процесу, а також на ліквідацію наявних недоліків. Серед цих недоліків вищевказаними вченими виокремлено, передусім, такі: 1) відсутність системності в проведенні методичної роботи в навчальному закладі, розробка її змісту без належного обґрунтування й без урахування специфіки функціонування конкретного навчального закладу, результатів аналізу навчально-виховної роботи в ньому; 2) відсутність її практичної спрямованості, орієнтації на кінцевий результат, реальної допомоги педагогам; 3) формулювання завдань методичної роботи в занадто загальному вигляді, без уточнення її конкретних бажаних результатів; 4) наявність розриву між теоретичними та практичними аспектами навчальної, методичної, науково-дослідної, організаційної та виховної діяльності; 5) використання одноманітних методів і форм роботи, що не сприяє активізації ініціативності та творчості педагогів.

Ефективність в організації вищевказаної роботи не досягається також через відсутність системного вивчення індивідуальних потреб молодих викладачів у методичній допомозі, приді-



лення недостатньої уваги підвищенню творчого потенціалу колективів кафедр і забезпеченню активного впровадження у практику закладу вищої освіти досягнень психолого-педагогічної науки, передового педагогічного досвіду, діагностично-прогностичного підходу до проведення методичної роботи, що не дозволяє надавати молодим педагогам своєчасну диференційовану допомогу; надання переваги зовнішнім показникам результативності методичної роботи (відсотку охоплення нею молодих викладачів, кількістю проведених заходів тощо), що не стимулює реальні зрушення у стані педагогічної майстерності викладачів, рівнях вихованості й навченості студентів. Суттєвими недоліками методичної роботи є також невідповідність між високими затратами сил і часу на їх проведення та низькими результатами, зведення значної частини методичної роботи до рутинної організаційної діяльності, що викликає психологічну втому молодих викладачів і напруження у взаєминах із колегами; вияви недостатньої сформованості знань і вмінь, необхідних для системного вивчення педагогічних явищ і для проведення наукового пошуку взагалі, відсутність системності в документальній фіксації цікавих ідей, знахідок молодих викладачів, що ускладнює можливості їхнього вивчення й узагальнення.

Типовими негативними моментами в організації методичної роботи є також те, що під час її організації основний наголос робиться на забезпеченні оволодіння педагогами окремими методиками, прийомами з викладання окремих тем, частин занять, зведення навчання до передачі й закріплення студентами певної інформації, обмеження розвитку молодих людей, в основному, тренуванням їхньої пам'яті, уваги та засвоєнням репродуктивних способів діяльності. У зв'язку з цим під час здійснення, наприклад, навчально-методичної діяльності майже не приділяється увага наданню допомоги молодим педагогам в організації ними творчої педагогічної діяльності, створенні сприятливих умов для розвитку пізнавальної активності студентів і взагалі їхнього саморозвитку як особистостей, надання нової інформації для засвоєння молодими людьми як фрагменту відкритого для доповнення ними навчального матеріалу, що стимулювало б їх до самостійного опанування новими знаннями.

Крім цього, виявлено, що якість проведення методичної роботи у навчальному закладі нерідко вимірюється обсягом засвоєної викладачами інформації про сучасні навчально-вихов-

ні технології [199]. Також у багатьох вищих навчальних закладах зберігається орієнтація організаторів методичної роботи на принципи зовнішньої централізації: інструктивне втручання в управління цією роботою, збільшення кількості звітних документів та директив з оформлення її результатів, розуміння методичної допомоги викладачам як збільшення вимог до них, підміна роз'яснень новими вказівками та наказами тощо. Як наслідок, у таких освітніх закладах кафедри не забезпечують оволодіння педагогами знаннями про сучасні пріоритети вищої освіти, ігнорують проблеми особистісного зростання молодих колег.

Отже, у межах традиційного підвищення рівня педагогічної майстерності молодих викладачів результат досягається головним чином за рахунок покращення їхніх знань про нові методики, прийоми, технології, через копіювання ними нових ефективних педагогічних прийомів у своїй навчально-виховній діяльності.

Проте, як свідчать висновки С. Архипової [8], А. Деркача [2, 3], С. Кульневича, В. Гончарової, Т. Лакоцениної [104], В. Лізинського [112], в останні роки сформувався якісно новий, акмеологічний підхід до організації методичної роботи, який зумовлює визначення принципово іншої її мети – надання методичної підтримки молодому викладачеві в його становленні як суб'єкта професійної діяльності й водночас суб'єкта особистісної самореалізації, самоактуалізації й самоорганізації як здатності фахівця «самонарошувати» власні педагогічно-особистісні ресурси. У світлі цього проголошується, що підвищення професіоналізму молодих педагогів має відбуватися не стільки за рахунок накопичення ними нових професійних знань, скільки через опанування сучасними технологіями навчання, поглиблене проникнення в них. Тож навчально-методична і науково-методична робота закладу вищої освіти непедагогічного профілю має бути зорієнтована на стимулювання у молодих педагогів подальшого розвитку таких професійно-особистісних характеристик, як потреба в постійній самоосвіті, здатності своєчасно змінювати пріоритетні цінності навчально-педагогічної взаємодії, які зумовлюють відбір змісту освіти тощо. В основу організації післядипломної підготовки молодих викладачів і методичної роботи у закладі вищої освіти мають бути покладені такі нові сенси та пріоритети, як культура педагогічної взаємодії, розвиток творчості, діалогічне спілкування, педагогічна підтримка

саморозвитку й самоорганізації особистісних структур свідомості кожного студента і самого педагога-початківця.

Незважаючи на те, що у закладах вищої освіти з'явилися навчально-методичні управління, покликані займатися організацією навчального процесу та моніторингом його якості, там, як і раніше, відсутня систематизація та наукова організація методичної роботи, методичний супровід освітніх програм, відсутній підрозділ, який систематизує, об'єднує і організує всі напрямки методичної роботи. Тому виникає об'єктивна необхідність створення системи організації та управління методичною роботою у закладі вищої освіти, що передбачає певний порядок і зв'язок дій, роботу за чіткою схемою сукупності служб вищого навчального закладу, взаємозалежне функціонування яких спрямоване на оптимальну організацію якісного навчального процесу.

Система методичної роботи у закладі вищої освіти повинна бути самокерованою (мати органи управління для інтеграції компонентів системи, їх взаємодії з навколишнім середовищем), динамічною, такою, що розвивається (вдосконалюється в історичному та фундаментальному аспектах), та впорядкованою. Її системотвірним елементом є такі цілі, як:

- розробка загального методологічного підходу до організації освітнього процесу у закладі вищої освіти;
- організація якісного методичного забезпечення та супроводу реалізованих освітніх програм;
- підвищення професійного рівня та методичної культури викладачів;
- створення системи методичних послуг на потребу педагога.

Методична робота в університеті є планованою діяльністю його викладачів і співробітників, спрямованою на вдосконалення існуючих, а також розробку і впровадження нових принципів, форм і методів організації навчального процесу. Основною ланкою, яка виконує методичну роботу з навчальних дисциплін, є кафедра.

Методична робота є комплексом заходів, спрямованих на забезпечення освітнього процесу навчально-методичною документацією, підвищення педагогічної майстерності викладачів, удосконалення аудиторної та самостійної роботи студентів, поліпшення всіх форм, видів і методів навчальної роботи з ураху-

ванням стану і перспектив розвитку промислових підприємств, організацій, установ, для яких університет готує фахівців. Її чільна мета – створення умов, що сприяють підвищенню ефективності і якості навчального процесу.

Вищевикладені ідеї науковців і стан проблеми на практиці дають підстави для висновку про необхідність переорієнтації методичної роботи на формування професійної адаптованості молодого викладача. Це забезпечить створення істинно гуманістичної основи навчально-виховної взаємодії педагога зі студентами, яка буде спрямовуватися не на формування особистості, чиї якості та властивості мають відповідати висунутим ззовні вимогам, а на створення оптимальних умов для всебічного розкриття потенційних можливостей кожного студента, його успішного саморозвитку, впровадження оптимального педагогічного супроводу соціально-особистісного розвитку студентів.

Для розкриття можливостей методичної роботи у закладі вищої освіти як засобу формування професійної адаптованості молодого викладача важливо чітко визначитися із трактуванням споріднених понять, які не мають жорсткого розмежування і допускають «перетин» за змістом: «навчально-методична робота», «науково-методична робота», «організаційно-методична робота» і «експертно-методична робота»; з їх функціями, змістом і завданнями, основними вимогами до організації.

Як з'ясовано, науковці по-різному розкривають суть навчально-методичної і науково-методичної роботи. Так, К. Криворот [98], В. Лізинський [112], Є. Павлютенков, В. Крижко [148], О. Сидоренко [189] визначають науково-методичну роботу як цілісну систему педагогічних заходів і дій, спрямованих на підвищення загальнокультурного рівня, психолого-педагогічної підготовки та професійної майстерності педагогів.

Іншу точку зору висловлюють Ю. Бабанський [12], А. Воловиченко, Ю. Кононенко [43], С. Крисюк [99], В. Пуцов [144], які сприймають наукову і методичну роботу як форми організації вивчення та впровадження досягнень педагогічної науки і передового педагогічного досвіду.

В. Гуменюк, І. Наумчук [60], А. Єрмола, О. Васильченко [69], В. Дивак [63], І. Жерносек [70], М. Красовицький, Т. Беседа, А. Сердюк [97], Н. Кузьміна, А. Реан [102] розглядають науково-методичну роботу як важливу складову системи підвищення кваліфікації педагогів. На думку В. Загвязінського [73] і М. По-

ташника [157, 158], навчально-методична і науково-методична робота є важливим засобом стимулювання педагогічної творчості. Н. Ващенко [37], С. Кульневич, В. Гончарова, Т. Лакоценіна [104], Т. Рогова [168] вважають науково-методичну роботу важливим компонентом системи управління навчально-виховним процесом в освітньому закладі. Причому Т. Рогова наголошує, що однією з основних вимог до управління педагогічним колективом має бути забезпечення його гуманістичної спрямованості, що передбачає виявлення керівниками навчального закладу та іншими організаторами навчально-методичної і науково-методичної роботи поваги, довіри до педагогів, створення сприятливих умов для їхнього професійно-особистісного зростання [168, с. 104].

Навчально-методична робота спрямована на вдосконалення методики викладання дисциплін, безпосереднє методичне забезпечення навчального процесу [159], впровадження в нього рекомендацій, вироблених у ході її виконання, підвищення педагогічної кваліфікації професорсько-викладацького складу і включає:

- створення проектів нових навчальних робочих планів напрямів підготовки фахівців;
- складання робочих програм із нововведених дисциплін, перегляд чинних програм;
- постановку нових і модернізацію діючих лабораторних робіт;
- розробку методичних матеріалів із контролю знань студентів;
- складання карт забезпеченості дисциплін навчальною та навчально-методичною літературою, навчально-методичною документацією;
- складання документів із планування навчального процесу: календарних планів дисциплін, графіків самостійної роботи студентів, графіків проходження практики тощо;
- контрольні відвідування занять завідувачами кафедри; взаємні відвідування занять, участь у проведенні показових, відкритих і пробних занять;
- підготовку і проведення інструкторсько-методичних занять із викладачами;

- всі види робіт із підготовки викладача до ведення навчальних занять;

- розробку навчально-програмної документації, необхідної для здійснення освітнього процесу, що включає навчально-методичні комплекси з дисциплін, напрямів підготовки, підручники і навчальні посібники, конспекти лекцій, задачники, тести, завдання до вправ, лабораторних і курсових робіт, посібники з курсових і дипломних проектів, зразки їх виконання; методичні розробки щодо застосування нових інформаційних технологій у навчальному процесі та інші навчально-методичні документи;

- розробку технологій формування в процесі навчання компетенцій випускників, професійно значущих якостей їх особистості;

- методичне забезпечення виробничих практик, розробку до них пакетів індивідуальних завдань;

- проектування і виготовлення наочних засобів навчання (макетів, моделей, демонстраційних стендів тощо);

- впровадження в навчальний процес результатів науково-методичних досліджень, нових інформаційних технологій навчання (автоматизовані системи навчання, віртуальний лабораторний практикум, презентації лекцій, комп'ютерне тестування тощо);

- методичну роботу в рамках підвищення кваліфікації викладачів;

- підготовку методичного забезпечення самостійної роботи студентів.

Науково-методична робота має головною метою перспективний розвиток процесу навчання, вдосконалення його змісту і методики викладання, пошук нових принципів, закономірностей, методів, форм і засобів організації й технології навчального процесу і проводиться з метою вироблення стратегічних напрямів удосконалення освітнього процесу. В її основі лежать вивчення і впровадження передового педагогічного досвіду, виконання наукових досліджень колективами дослідників або окремими викладачами та використання отриманих результатів на практиці.

Цей вид методичної роботи включає:

- розробку робочих варіантів державних освітніх стандартів на підготовку фахівців (бакалаврів, спеціалістів, магістрів);

- формування вимог до особистісних та професійно значущих якостей підготовки фахівця, розробку відповідних розв'язальних технологій;
- розробку критеріїв оцінки якості освітньої діяльності університету в цілому, його структурних підрозділів, конкретних викладачів, фахівців;
- розробку концепцій побудови нових і модернізації реалізованих навчальних програм дисциплін у рамках нового змісту з урахуванням сучасних методів і технологій навчання;
- формулювання загальних вимог до підсумкових атестаційних випробувань випускників;
- складання логічних схем і технологічних карт підготовки фахівців із метою узгодження переліку та змісту дисциплін;
- підготовку і проведення науково-методичних конференцій та семінарів із проблем професійної освіти;
- здійснення науково-методичного керівництва роботою факультетів, формування індивідуальних завдань на підвищення кваліфікації професорсько-викладацького складу;
- розробку нормативних документів, що регламентують усі види методичної діяльності в університеті;
- виконання наукових робіт із проблем створення інноваційних дидактичних систем;
- виконання планових держбюджетних науково-методичних робіт із проблем вищої школи;
- написання та підготовку до видання підручників і навчальних посібників, науково-методичних статей і доповідей;
- наукове редагування підручників, навчальних посібників, науково-методичних статей і доповідей;
- рецензування підручників, навчальних посібників, курсних та інших матеріалів;
- участь у роботі спеціалізованих рад, ради вищого навчального закладу, ради факультету, секцій науково-методичних рад і комісій;
- розробку нових освітніх технологій.

Широко застосовується термін «науково-дослідна робота», який з'явився ще в радянський час. Згідно нормативного визначення, за договором на виконання науково-дослідних робіт виконавець зобов'язується провести обумовлені технічним завданням замовника наукові дослідження, а замовник зобов'язу-

ється прийняти роботу й оплатити її. Основним результатом науково-дослідної роботи є звіт про виконання наукових досліджень.

Науково-дослідна робота є одним із пріоритетних напрямків діяльності університету, показником ефективності професійної роботи науково-педагогічних працівників, умовою забезпечення якості фундаментальної та фахової підготовки майбутніх фахівців. Оскільки в умовах європейської освітньої інтеграції та розвитку вітчизняної вищої освіти в контексті Болонського процесу рівень кадрового потенціалу університету, якість наукових досліджень викладачів і студентів, кількість та змістовність їхніх наукових публікацій є показником конкурентоспроможності університету на ринку освітніх послуг, ректорат, деканати й кафедри університету спрямовують свою діяльність на реалізацію таких основних завдань:

- поліпшення якості науково-педагогічного потенціалу;
- оптимізація діяльності докторантури та аспірантури;
- активізація розробок держбюджетних тем;
- підвищення ефективності наукових шкіл і лабораторій;
- збільшення якісної друкованої наукової продукції;
- упровадження інноваційних підходів до наукових розробок;
- підвищення ефективності студентської науки;
- розширення наукових зв'язків між ЗВО України та зарубіжжя та ін.

Науково-дослідна робота в університетах ведеться штатними працівниками та особами, залученими до роботи на умовах сумісництва. Наукові дослідження здійснюють науково-педагогічні та наукові працівники, докторанти, аспіранти, студенти, стажисти, а також фахівці інших організацій відповідно до законодавства, в тому числі на основі трудових угод, договорів підряду тощо. Для вирішення питань атестації науково-педагогічних кадрів у провідних університетах утворюються спеціалізовані вчені ради з присудження наукових ступенів, які діють відповідно до законодавства.

Організаційно-методична робота охоплює заходи з управління методичною роботою та забезпечує планування, реалізацію і контроль результативності прийнятої в університеті стра-



тегії вдосконалення навчального процесу та його методичного забезпечення. Вона включає такі види діяльності, як:

- керівництво і координацію системи методичної роботи в університеті;
- планування та організацію діяльності методичних рад і комісій університету;
- організацію роботи методичних кабінетів і спеціалізованих аудиторій кафедр;
- підготовку і проведення науково-методичних конференцій, нарад і семінарів, оглядів, конкурсів, виставок;
- сприяння аудиту методичної діяльності факультетів і кафедр;
- організацію сприяння системі підвищення кваліфікації професорсько-викладацького складу;
- кураторство закордонними стажуваннями та відрядженнями навчально-методичного характеру;
- підготовку матеріалів до засідань кафедри, ради факультету, ради вищого навчального закладу;
- роботу в складі (як голови чи члена) методичної групи кафедри, методичної ради факультету, науково-методичної ради університету;
- роботу за завданнями органів управління вищою школою (центральної і регіональної).

Експертно-методична робота вирішує завдання оцінювання якості підготовки фахівців, проведення освітнього процесу в цілому в університеті та його структурних підрозділах, рівня виконаної науково-методичної, організаційно-методичної і навчально-методичної роботи та вироблення єдиних педагогічних вимог, без яких не можна розраховувати на досягнення високих показників освітнього процесу. Вона виконується завідувачами кафедр, провідними викладачами університету або спеціально створеними комісіями. Цей вид методичної роботи включає:

- аналіз виконаних викладачами навчально-методичних розробок, узагальнення і аналіз передового педагогічного досвіду, відбір та рекомендацію кращих розробок для участі в оглядах-конкурсах;
- розробку системи експертно-методичної роботи тактичного і стратегічного видів і відповідних планів контрольно-аналітичних заходів по університету;

- відвідування занять викладачів і подальший аналіз методичного рівня ведення занять;
- підготовку висновків про якість методичної роботи підрозділів університету та окремих викладачів і про ступінь її відповідності сучасним вимогам до рівня методичної роботи підрозділу та штатної посади викладача;
- розробку тестових завдань для оцінки якості та рівня підготовки студентів з окремих дисциплін, комплексів і випускних кваліфікаційних випробувань.

Зіставлення виділених підходів щодо визначення сутності методичної роботи дозволяє зробити висновок, що вони принципово не суперечать один одному. Спільною для науковців є ідея про те, що навчально-методична, науково-методична, організаційно-методична та експертно-методична робота є системою взаємопов'язаних між собою заходів, які ґрунтуються на новітніх досягненнях педагогічної науки та забезпечують підвищення професійної майстерності молодих викладачів, і як наслідок – дають змогу покращити результативність педагогічного процесу.

Однак важливо відзначити, що в усіх запропонованих визначеннях методичної роботи не відображено той суттєвий факт, що ця робота має стимулювати становлення у молодих викладачів професійно-педагогічної адаптованості, забезпечувати озброєння їх необхідними для цього знаннями та вміннями, розвиток відповідних професійно-особистісних якостей. Оскільки навчально-методична, науково-методична, організаційно-методична і експертно-методична робота має значні потенційні можливості в цьому плані, вважаємо за доцільне уточнити ці поняття, визначаючи, наприклад, науково-методичну роботу як цілісну систему заходів і дій, що ґрунтується на досягненнях науки й передового педагогічного досвіду, результатах аналізу навчально-виховного процесу у закладі вищої освіти та спрямовується на всебічне підвищення рівня професіоналізму викладача, здійснення його професійно-педагогічної адаптованості, розкриття його суб'єктності, а в результаті – на підвищення результативності освіти, створення оптимальних передумов для особистісного становлення та самореалізації студентів.

У контексті проблеми професійної адаптації молодих педагогів важливо визначитися з основними завданнями методичної роботи закладу вищої освіти непедагогічного профілю.

У науковій літературі (Т. Богачик, Т. Караванова, С. Комісарова, Н. Палійчук [22], А. Казакова [83], К. Криворот [98], В. Симонов [190] та ін.) серед основних її завдань, передусім, визначено такі: вивчення й дотримання вимог нормативних і програмно-методичних документів у галузі освіти; активне впровадження цінних доробок і рекомендацій фахівців із психології та педагогіки; організація безперервного удосконалення педагогічної майстерності професорсько-викладацького колективу та підвищення фахової компетентності викладачів; вивчення і творче застосування передового досвіду педагогічних новаторів; проведення методичних заходів із метою розвитку творчих здібностей педагогів; інформаційне забезпечення різних аспектів педагогічної діяльності; залучення педагогічних працівників до різних форм науково-дослідницької діяльності; проведення інформаційно-пошукової роботи, створення баз даних, каталогів, картотек педагогічної інформації; надання допомоги в організації роботи з обдарованими студентами через діяльність студентських наукових товариств, підготовку і проведення олімпіад із різних дисциплін, турнірів тощо; аналіз стану викладання навчальних курсів, підготовка рекомендацій щодо покращення цього процесу, діагностика та правильне прогнозування результатів навчально-виховного процесу. Крім цього, важливими завданнями методичної роботи є згуртування слухачів «Школи молодого викладача» в єдиний колектив однодумців; підвищення професійного та культурного рівня молодих викладачів; стимулювання їх до виявлення професійної й суспільної активності; регулярне оновлення й поповнення знань із навчальної дисципліни, яку викладає педагог; удосконалення методів і стилів взаємодії зі студентами на принципах гуманізму й демократизму; покращення діяльності з організації та сприяння творчій, активній, самостійній діяльності студентів на заняттях і в позааудиторній роботі; формування вмінь і навичок самоаналізу власної професійної діяльності й аналізу педагогічного процесу загалом; розробка й збереження сталих традицій навчального закладу.

Важливо визначити окремо завдання методичної роботи стосовно викладача й стосовно педагогічного колективу кафедри. Так, серед основних завдань першої групи назвемо такі: 1) підвищення якості педагогічних знань; 2) опанування сучасних педагогічних технологій, методик, прийомів та способів ефек-

тивної педагогічної роботи з подальшим використанням їх на практиці; 3) формування вмінь творчої педагогічної діяльності; 4) удосконалення фахової майстерності й педагогічної техніки; 5) забезпечення психологічної готовності викладача до результативної педагогічної взаємодії; 6) засвоєння гуманістичних професійних цінностей і поглядів; 7) оволодіння сучасними способами діагностування результатів навчально-виховного процесу; 8) надання методичної допомоги викладачам, які розробляють авторські програми й курси; 9) забезпечення інформаційного оснащення педагогів; 10) організація практичної діяльності викладачів на засадах наукової організації праці (В. Лізинський) [112, с. 6–7].

Серед основних завдань методичної роботи стосовно колективу кафедри, факультету, університету можна виділити такі: 1) вироблення єдиної педагогічної позиції в колективі викладачів, узгодження домінуючих понять і цінностей педагогічної праці; 2) створення і підтримка цінних традицій університету; 3) створення творчого педагогічного середовища; 4) організаційна й методично-змістова підтримка інноваційно-експериментальної роботи освітян; 5) використання різних стимулів і організаційних рішень із метою підвищення рівня педагогічної майстерності молодих викладачів; 6) створення сприятливих умов для накопичення й поширення цінного педагогічного досвіду; 7) стимулювання суспільно-педагогічної діяльності молодих викладачів [112, с. 6–7].

З урахуванням вищенаведених позицій щодо завдань методичної роботи та визначеної структури професійної адаптованості молодих викладачів, ми дійшли висновку про доцільність доповнення переліку визначених вище завдань методичної роботи такими, як: 1) стимулювання розвитку в молодих викладачів гуманістичних мотивів педагогічної діяльності, спрямованості на створення оптимальних умов для особистісного зростання студентів, прагнення до постійного професійного та особистісного самовдосконалення; 2) сприяння становленню в них ціннісного ставлення до студентів, до колег, до себе та інших учасників навчального процесу; 3) озброєння молодих педагогів знаннями про суть професійно-педагогічної адаптованості та способи її становлення, про шляхи розбудови суб'єкт-суб'єктної взаємодії; 4) забезпечення опанування викладачами сучасними технологіями навчання, методиками, прийомами та способами педагогічної роботи, які дозволяють забезпечити адаптаційний

ефект у навчально-виховному процесі; 5) стимулювання розвитку в молодих викладачів емпатії, емоційної чутливості, доброзичливості, здатності до співчуття і співпереживання та інших якостей, які є основою для становлення професійно-педагогічної адаптованості у педагогічній взаємодії; 6) надання методичної допомоги в оволодінні педагогами сучасними способами діагностування впливу навчально-виховного процесу на особистісний розвиток студентів; 7) забезпечення підтримки особистісно-професійного саморозвитку молодих викладачів; 8) створення сприятливих умов для накопичення й поширення у вищому навчальному закладі цінного педагогічного досвіду; 9) залучення молодих викладачів до науково-дослідної діяльності з проблеми професійно-педагогічної адаптованості.

Завдання методичної роботи зумовлюють визначення основних напрямів її здійснення, а саме: 1) робота колективу кафедри з нормативними документами; 2) організація та проведення науково-дослідної діяльності, пов'язаної з проблемою професійно-педагогічної адаптації; 3) створення інформаційного банку даних із зазначеної проблеми; 4) виявлення потреб молодих педагогів у методичній підтримці становлення їхньої професійно-педагогічної адаптованості; 5) вивчення й узагальнення передового педагогічного досвіду з організації взаємодії зі студентами; 6) підвищення кваліфікації молодих викладачів у вищих навчальних закладах непедагогічного профілю з урахуванням сучасних вимог; 7) забезпечення контрольно-аналітичної експертизи отриманих результатів.

У контексті монографії важливо також визначити основні форми методичної роботи, які можна ефективно використовувати для становлення професійної адаптованості молодого викладача. Для їхнього виокремлення нами було проаналізовано найбільш поширений у науковій літературі підхід (Ю. Бабанський [12], І. Жерносек [70], В. Галузяк, М. Сметанський, В. Шахов [50]) до класифікації існуючих форм методичної роботи, яким обумовлено виокремлення масових, групових та індивідуальних форм роботи.

У масових формах методичної роботи беруть участь усі викладачі. Цими формами є: науково-методичний семінар кафедри, науково-методична рада факультету й університету, інструктивно-методична нарада, науково-методична конференція, лекція, доповідь, психолого-педагогічний консиліум, проблемний семінар, семінар-практикум, педагогічні читання, мето-

дична виставка, школа передового досвіду, ярмарок педагогічних ідей, методичний бюлетень, конкурс «Викладач року», експериментальний майданчик, відкрите заняття, відритий виховний захід тощо.

Групові форми методичної роботи можуть охопити певну частину молодих викладачів закладів вищої освіти непедагогічного профілю. До основних групових форм цієї роботи відносяться «Школа молодого викладача», педагогічна майстерня, засідання творчої групи, засідання методичного об'єднання, ділова гра, лекція-консультація, взаємне відвідування навчальних занять чи виховних заходів, майстер-клас, предметний семінар, методична «оперативка», творча зустріч, круглий стіл, консиліум, педагогічна експертиза, предметні кафедри, клуби за інтересами, педагогічна студія, «Школа передового педагогічного досвіду», «Школа педагогічної майстерності», предметний тиждень тощо.

Також у сучасному вищому навчальному закладі мають активно застосовуватися індивідуальні форми методичної роботи, які розраховані на окремого педагога. Серед форм цієї групи можна виділити такі: самоосвіта, наставництво, стажування, індивідуальна консультація, курси підвищення кваліфікації, атестація, творчий звіт, опрацювання наукової й науково-методичної літератури тощо.

Грамотно організована у вищому навчальному закладі навчально-методична, науково-методична і організаційно-методична робота передбачає гармонійне поєднання різних форм методичної роботи, зміст яких має системно узгоджуватися між собою. Тільки в цьому випадку можна забезпечити ефективне підвищення рівня педагогічної майстерності молодих викладачів, стимулювання формування в них професійно-педагогічної адаптованості, а як наслідок – покращити результати педагогічного процесу. Однак важливо наголосити, що у становленні професійно-педагогічної адаптованості педагога-початківця провідну роль відіграють саме індивідуальні форми методичної роботи, які дозволяють на основі максимального врахування індивідуальних й особистісних особливостей кожного викладача надати йому диференційовану методичну підтримку в професійно-особистісному розвитку, у забезпеченні ефективної взаємодії зі студентами.

Важливим аспектом організації методичної роботи вищого навчального закладу непедагогічного профілю є визначення її

змісту. Так, Н. Лестова вважає, що зміст методичної роботи можна подати у вигляді сукупності трьох блоків. Перший із них забезпечує ознайомлення молодих педагогів із провідними проблемами й тенденціями в галузі освіти, вдосконаленням і оновленням її змісту, залученням молодих викладачів до нових технологій навчання, розробкою та реалізацією навчально-методичного забезпечення педагогічного процесу, спрямованого на засвоєння студентами відображеного в навчальних планах, програмах, посібниках змісту освіти. На думку дослідниці, реалізація другого блоку як структурного компоненту змісту методичної роботи спрямована на оволодіння викладачами актуальним педагогічним досвідом, який може проявлятися в методах і формах навчання чи виховання, у психологічній підготовці суб'єктів педагогічної взаємодії тощо. Визначення змісту третього блоку визначається з урахуванням індивідуальних потреб та інтересів викладача. Науковець також вважає, що зміст можна подати і як сукупність інших компонентів, однак наголошує, що в будь-якому випадку він має охоплювати світоглядні, загальнопедагогічні, методичні, дидактичні й виховні аспекти підготовки викладача до ефективного виконання своїх професійних обов'язків [111].

Зміст методичної роботи можуть складати: поглиблення філософсько-педагогічних знань; вивчення принципів розвитку української національної вищої школи; освоєння методики викладання додаткових предметів; систематичне інформування про нові методичні розробки; оволодіння науково-дослідницькими навичками (Н. Волкова) [42, с. 394–395].

Погоджуємося з вищенаведеними думками науковців стосовно того, що зміст методичної роботи має сприяти підвищенню професійної майстерності викладача, охоплюючи різні аспекти його фахової діяльності. Однак вважаємо за необхідне наголосити, що теоретична й методична підготовка молодих педагогів, надання підтримки в їхньому професійно-особистісному саморозвитку в межах реалізації методичної роботи вищого навчального закладу непедагогічного профілю мають обов'язково передбачити поглиблення професійних знань кожного викладача, засвоєння ним цінностей, необхідних для становлення професійно-педагогічної адаптованості, стимулювання його до оволодіння професійно-особистісними якостями, які дозволяють реалізувати педагогічну адаптацію, організацію системного опанування викладачами вміннями, які забезпечу-

ють сформованість професійно-педагогічної адаптованості молодих викладачів, спонукання їх до реалізації навчально-виховної взаємодії зі студентами на засадах педагогічного спілкування.

На підставі узагальнення вищевикладених ідей щодо основних завдань, форм організації, змісту методичної роботи у вищому навчальному закладі, можна зробити висновок, що в контексті формування професійної адаптованості молодого викладача зміст методичної роботи є поєднанням трьох компонентів, які відображено в табл. 1.2.

**Таблиця 1.2 – Зміст методичної роботи закладу вищої освіти непедагогічного профілю, спрямованої на формування професійної адаптованості молодого викладача**

Структурні компоненти	Форми і методи реалізації	Функціональне призначення
Світоглядний	Педагогічні симпозиуми, психолого-педагогічні консилиуми, конференції, лекції, зустрічі з провідними фахівцями в галузі педагогіки й психології, педагогічні читання тощо	Забезпечення усвідомлення викладачами основних світоглядних орієнтирів сучасної вищої освіти та її провідних цінностей, суті професійно-педагогічної адаптованості, місії викладача в сучасному суспільстві та основних вимог до його професійних функцій, професійно-особистісних якостей
Загально-теоретичний	Конференції, лекції, теоретичні семінари, педагогічні ради, курси підвищення кваліфікації, «Школа молодого викладача», робота над обраною науково-методичною темою, самостійна робота над науковими працями з педагогіки та психології, конкурси науково-дослідних робіт, бесіди, «круглі столи»	Розвиток у молодих викладачів педагогічного мислення, збагачення понятійного апарату, опанування ними знань, пов'язаних із феноменом професійно-педагогічної адаптації, прийняттям педагогічних і управлінських рішень на основі повноцінної професійно-педагогічної адаптованості тощо



Структурні компоненти	Форми і методи реалізації	Функціональне призначення
Методичний	Методичні ради, інструктивно-методичні наради, методичні виставки, методичні бюлетені, методичні об'єднання, конкурси педагогічної майстерності, творчі групи, взаємовідвідування занять, вивчення передового педагогічного досвіду, наставництво, консультації	Засвоєння викладачами практичних умінь, розвиток професійних якостей, необхідних для вияву ними професійно-педагогічної адаптованості, розбудови педагогічної взаємодії на суб'єкт-суб'єктній основі, сприяння набуттю педагогами досвіду використання сучасних технологій навчання

Під час проведення дослідження нами також враховувалися визначені в науковій літературі (Т. Богачик, Т. Караванова, С. Комісарова, Н. Палійчук [22, с. 82–83], А. Казакова [83, с. 136]) основні вимоги щодо організації методичної роботи у вищих навчальних закладах непедагогічного профілю для забезпечення належної професійно-педагогічної адаптованості молодих викладачів, зокрема такі: 1) відповідність її змісту сучасному соціальному замовленню держави та специфіці функціонування конкретного навчального закладу; 2) науковість (відповідність методичної роботи сучасним досягненням психології, педагогіки та інших наук); 3) системність (забезпечення цілісної єдності мети, завдань, змісту, форм і методів роботи з викладачами вищого навчального закладу непедагогічного профілю); 4) комплексний характер (єдність і взаємозв'язок усіх напрямів підвищення рівня професійної майстерності молодих педагогів); 5) систематичність, послідовність, наступність, безперервність, масовість (всебічне охоплення колективу університету й кожної кафедри закладу вищої освіти непедагогічного профілю різними формами методичної роботи упродовж навчального року, перетворення цієї роботи на важливий компонент системи безперервної освіти молодих викладачів); 6) творчий характер методичної роботи, максимальна активізація молодих викладачів

(відмова від формального підходу до організації методичної роботи, забезпечення диференційованого підходу до педагогів); 7) оперативність, гнучкість, мобільність методичної роботи (своєчасне реагування організаторів цієї роботи на будь-які важливі зміни у внутрішньому і зовнішньому середовищі закладу вищої освіти); 8) колективний характер методичної роботи (забезпечення оптимального співвідношення колективних, групових та індивідуальних, формальних і неформальних видів роботи з викладачами); 9) створення сприятливих умов для творчих пошуків молодих викладачів (здійснення ефективної методичної роботи з урахуванням індивідуальних потреб та інтересів педагогів, стимулювання їх до постійного професійного й особистісного вдосконалення); 10) урахування індивідуальних особливостей викладачів; 11) конкретність і актуальність змісту методичної роботи.

Дотримання визначених вище вимог є необхідною передумовою ефективності методичної роботи щодо професійної адаптації молодих викладачів. Однак серед них не відображено актуальність створення під час здійснення цієї роботи оптимальних умов для розкриття суб'єктності кожного викладача, забезпечення його професійно-особистісної самореалізації та становлення професійно-педагогічної адаптованості. Але тільки гармонійно розвинена, самодостатня, емпатійна особистість може забезпечити повноцінний вплив на студента, на становлення його суб'єктності. Тому серед вимог до здійснення методичної роботи у закладі вищої освіти непедагогічного профілю треба брати до уваги і вимогу щодо необхідності надання методичної підтримки у професійно-особистісному зростанні викладача, перетворенні його особистості на дієвий засіб виховання студентської молоді та спонукання її до самоактуалізації.

Важливо зауважити, що становлення професійно-педагогічної адаптованості педагога тісно пов'язане з розвитком усіх інших його професійно-особистісних якостей. Тому приділення значної уваги в системі науково-методичної роботи закладу вищої освіти непедагогічного профілю становленню професійно-педагогічної адаптованості (стану) та професійно-педагогічної адаптивності (якості) молодого педагога є цілком закономірним кроком, адже це дозволяє водночас забезпечувати позитивний комплексний вплив на подальше вдосконалення інших його професійно-особистісних якостей.

Необхідно також підкреслити, що інноваційну позицію не можна молодому викладачеві нав'язати ззовні чи сформувати у процесі взаємодії без його активної участі, адже ця позиція може сформуватися в нього тільки як результат власної роботи над собою. Утім, організатори методичної роботи у закладі вищої освіти непедагогічного профілю можуть сприяти становленню такої позиції через розробку й реалізацію відповідного механізму, який спонукатиме молодих педагогів до усвідомлення необхідності швидкої професійно-педагогічної адаптації. Зрозуміло, що становлення професійно-педагогічної адаптованості молодого викладача передбачає здійснення тривалої за часом і різнобічної за характером методичної роботи, яка має охопити різні аспекти цього складного особистісного феномена.

Дослідження (Я. Абсаямова [1], В. Ащепков [10–11], О. Галус [51], І. Зязюн [79], І. Ірхіна [80], І. Облес [136], С. Овдей [138], В. Семиченко [184], В. Стрельников [204], О. Фролов [216], С. Хатунцева [217], Н. Чайкіна [220], Т. Чурекова [221] та ін.) підтверджують необхідність забезпечення системних позитивних змін педагога як діючого суб'єкта діяльності, без чого він не зможе виконувати свої професійні обов'язки. Адже в реальній практиці педагог бере участь у різних видах суб'єктної діяльності: освоює педагогічну реальність (у цій ролі він є суб'єктом, який навчається); створює, розробляє особистісний продукт своєї навчально-виховної діяльності, зорієнтованої на визначену ним перспективу (у цій ролі він є суб'єктом, який займається самоорганізацією); реалізує попередні види суб'єктної діяльності у своїй повсякденній педагогічній роботі (у цьому випадку він є суб'єктом, який навчає й виховує інших). Отже, для організації підвищення педагогічної майстерності фахівця важливо забезпечити поетапний розвиток та інтеграцію різних його суб'єктних позицій як синтез, злиття, створення нового виду педагогічної дійсності, трансформованої в дидактичну систему самого викладача, умови для проектування якої й забезпечує методична робота (В. Стрельников [204]) і яка є способом і результатом його творчої самореалізації у професійній діяльності. Ця система дозволяє реалізувати зв'язок між педагогічною концепцією молодого фахівця і її практичною реалізацією, що забезпечує розкриття сутнісних сил кожного студента й стимулювання його саморозвитку, передбачаючи використання не тільки відомих технологій навчання, адаптованих педагогом

до певних умов, а і його власних креативних педагогічних розробок (І. Ірхіна) [80, с. 11].

Важливо також відзначити, що в системі методичної роботи вищого навчального закладу непедагогічного профілю слід забезпечувати всебічне сприяння розвитку суб'єктності молодих викладачів як необхідної передумови для формування їх здатності до розвитку суб'єктності студентів. Тому під час проведення експериментальної роботи нами враховувалося ідея про те, що суб'єктність характеризується насамперед такими трьома інтегральними сутнісними властивостями:

- самодетермінація (самопричинність) – здатність бути причиною «самого себе»: власних внутрішніх змін та зовнішньої активності, в тому числі й вольової саморегуляції, актуалізації власних ресурсів тощо;

- самоорганізація (самовпорядкування) – здатність визначати, структурувати, ієрархічно упорядковувати власні спонуки, бажання, прагнення, організовувати себе й світосприйняття, забезпечувати цілепокладання;

- саморозвиток (самопобудова) – здатність до забезпечення кількісних та якісних змін у зовнішньому та внутрішньому світі, здійснення неадаптивної активності.

Також у кожній із визначених властивостей виділяються три складники: гносеологічний, аксіологічний та праксеологічний, які доцільно враховувати під час розвитку суб'єктності фахівця (Г. Б. Серих [188]).

Отже, на підставі вищевикладених ідей ми дійшли висновку, що основні вектори методичної роботи у закладах вищої освіти непедагогічного профілю (навчально-методичний, науково-методичний і організаційно-методичний) зможуть забезпечити ефективний вплив на формування професійно-педагогічної адаптованості молодого викладача. Однак це передбачає на основі чіткого визначення її теоретичної основи розробку, обґрунтування та впровадження на практиці спеціальної технології.

Розглянемо професійні компетенції викладача, тобто здатності реалізовувати сукупність знань, умінь і навичок на практиці. Професійні (предметно-спеціалізовані) компетенції визначаються з урахуванням основних видів професійної діяльності, що виконуються фахівцями в рамках будь-якої професії. Стосовно викладача вищої школи, до складу цих компетенцій

входять такі пов'язані з основними видами його діяльності види (табл. 1.3).

**Таблиця 1.3 – Професійні компетенції викладача вищої школи**

Види компетенцій	Змістовні характеристики компетенцій
Навчально-методичні	Готовий до використання інноваційних методів та технологій навчання і виховання; знає основи психології особистості та соціальної психології; знає біологічні та психологічні межі людського сприйняття й засвоєння; знає психологічні особливості юнацького віку та особливості впливу на результати педагогічної діяльності індивідуальних відмінностей студентів; уміє використовувати в навчальному процесі знання фундаментальних основ, сучасних досягнень, проблем та тенденцій розвитку відповідної наукової галузі, її взаємозв'язків з іншими науками; володіє методами і прийомами усного та письмового викладу предметного матеріалу, різноманітними освітніми технологіями, в тому числі методикою розробки мультимедійних презентації до лекційних занять; вміє викладати предметний матеріал у взаємозв'язку з дисциплінами, представленими в навчальному плані, освоюваному студентами; володіє методикою структурування і психологічно грамотного перетворення наукового знання в навчальний матеріал, методами і прийомами складання завдань, вправ, тестів з різних тем, систематики навчальних та виховних завдань); володіє методикою написання, переробки навчальних програм з дисциплін відповідно до вимог Державного освітнього стандарту; здатний розробляти навчально-методичні матеріали для проведення занять, у тому числі, в інтерактивному режимі; розробляти сценарії для створення електронних навчально-методичних посібників
Організаційно-методичні	Готовий до взаємодії з освітнім комплексом, підприємствами регіону для вирішення спільних завдань навчання і виховання студентської молоді; здатний до підготовки та проведення науково-практичних конференцій (у тому числі інтернет-конференцій) викладачів вищих навчальних закладів; готовий до організації та проведення педагогічної практики студентів, до взаємодії з адміністрацією, колегами та ін.

Види компетенцій	Змістовні характеристики компетенцій
Науково-дослідні	Здатний до розробки актуальної наукової проблеми і отримання знання, значущого для розвитку теорії і практики вищої освіти; здатний до самостійної дослідницької роботи; готовність до проведення дослідницької роботи з використанням сучасних інформаційних систем (мережі Інтернет); готовий до організації та участі в роботі тимчасових або постійно діючих дослідних груп; знає основи теорії вищої професійної освіти; володіє сучасною методологією і методами досліджень у галузі вищої освіти; здатний до проектування та реалізації на практиці змісту навчальних предметів з урахуванням процесів модернізації вищої школи; володіє навичками рецензування та аналізу матеріалів з проблем вищої школи і проблем конкретної наукової галузі; вміє представляти результати своєї науково-дослідної діяльності у вигляді звітів, рефератів, статей, доповідей
Виховні	Володіє методикою організації виховних заходів зі студентами на основі інноваційних технологій; вміє використовувати знання культури і мистецтва як засоби виховання студентів; вміє використовувати професійні знання як засоби виховання студентів; готовність до організації та участі в роботі тимчасових або постійно діючих груп студентів по реалізації соціально значущих проектів серед молоді; здатний здійснювати роботу куратора академічної групи: проводити педагогічну діагностику особистості студентів з метою організації індивідуальної виховної роботи; планувати та проводити виховні заходи зі студентами на основі особистісно-орієнтованого підходу

Як видно з таблиці, професійні компетенції згруповані за основними видами діяльності викладача. Їх зміст може бути істотно доповнено, виходячи з профілю дисциплін, що викладаються (Ю. Сорокопуд) [197, с. 371–373].

Отже, в запропонованій моделі професійної компетентності викладача головними є перш за все психологічні і дидактичні процедури взаємодії викладачів і студентів, а в її структурі – мотиваційно-ціннісний, когнітивний, афективний і конативний

компоненти, система професійно важливих якостей і здібностей викладача.

Розгляд структури професійної компетентності викладача вищої школи в єдності її компонентів і взаємозв'язків дозволив установити, що для визначення оптимальних характеристик системи на сучасному етапі розвитку суспільства її необхідно аналізувати у двох аспектах: структурному, в якому професійна компетентність викладача вищої школи розглядається як сукупність взаємозалежних елементів із заданими характеристиками, та соціальному, що враховує вимоги соціуму до професійної компетентності викладача, у тому числі й пов'язані з запровадженням кредитно-модульної системи організації навчального процесу у вищих навчальних закладах III–IV рівнів акредитації та Європейської кредитно-трансферної системи (ECTS).

В умовах зміни ціннісної парадигми суспільства, що супроводжується запеклою боротьбою старих і нових цінностей в освіті, професійно-педагогічна адаптація молодого викладача закладу вищої освіти непедагогічного профілю більше, ніж раніше, пов'язується зі здійсненням ним власного вибору системи педагогічних цінностей, які стануть орієнтирами його професійної діяльності та визначатимуть його педагогічне кредо, педагогічні пріоритети, ідеали, підходи тощо.

Дослідженню впливу педагогічних цінностей на зміст і організацію освітнього процесу, формування особистісних і професійних якостей у суб'єктів освіти присвячено низку наукових праць вітчизняних і зарубіжних учених (І. Зязюна [79], В. Слассьоніна [193], Л. Хомич [219] та ін.). Проблеми професійної адаптації молодого педагога стали предметом пильної уваги А. Реана, А. Кудашева, О. Баранова [167], С. Кулик [103], І. Облес [136], О. Солодухової [196] та ін. Знаннєво-орієнтована (сцієнтистська, сцієнтистсько-технократична) парадигма освіти, яка панувала майже чотири століття, головною цінністю суспільства й освіти вважала знання («знання-сила»). Знаннєвий, суб'єкт-об'єктний підхід в освіті, педагогічною цінністю якого стали так звані ЗУНі й оцінка, зумовив панування педагогіки знань, педагогіки сили, педагогіки примусу тощо. Молодий педагог мав адаптуватися до професійної діяльності у вищій школі на засадах цих педагогічних теорій, засвоївши цінності та вимоги імперативної, авторитарної педагогіки і пристосовувавшись до умов їх реалізації. Перш за все, він мав стати викла-

дачем-предметником, який добре знає свій навчальний предмет, вміє передати ці знання студентам і перевірити їх засвоєння, об'єктивно оцінивши їхні знання, уміння, навички. Ця ідея досить міцно закріпилася у свідомості викладачів і студентів.

У сучасних умовах важливим завданням викладача закладу вищої освіти є усвідомлення того, що зміна індустріального суспільства на постіндустріальне, інформаційне вимагає трансформації змісту, завдань і напрямів педагогічної діяльності, а отже, й іншої спрямованості професійно-педагогічної адаптації молодого педагога. Тепер він має адаптуватися не лише до умов навчального закладу, а й до принципово нових умов взаємодії зі студентами, викликаних зміною його функцій як викладача з транслятора інформації на навігатора у морі інформації, до якої студенти мають вільний доступ через різні джерела, передусім, Інтернет. Щоб ефективно виконувати цю функцію, педагог має адаптуватися до умов сучасного інформаційного простору, оволодіти інформаційно-комунікативними технологіями.

Оскільки інформаційне суспільство, намагаючись різнобічно, цілісно і всеохоплююче досягнути оточуючий світ, уже не задовольняється ідеями сцієнтистсько-технократичної парадигми, нині відбувається повернення до гуманістичної парадигми освіти, яка конкретизується в антропологічній, культурологічній, аксіологічній і холістичній науково-мистецькій парадигмах. Їх головною цінністю є людина не як гвинтик суспільної системи, а як Людина культури, неповторна творча індивідуальність, сутнісними ознаками якої є, на думку академіка І. Зязюна, свобода, гуманність, духовність, творчість і адаптивність [79, с. 35].

Молодий викладач має адаптуватися до сучасних тенденцій розвитку світової освітньої системи, які полягають, насамперед, у таких напрямках, як: гуманізація та гуманітаризація освіти; переорієнтація з предметного навчання на навчання методології творчості; відкритості й універсальності освіти, що базується на створенні єдиного електронного навчального простору.

Головним напрямом розвитку освіти є її гуманізація та гуманітаризація, що передбачає визнання людини найвищою цінністю цивілізації, а розвиток особистості вважає головною метою навчально-виховного процесу. У вітчизняній науці цей напрям розглядають як: повагу освітнього закладу й педагогів до особистості того, хто навчається, довіру до нього; прийняття його особистісних цілей, запитів та інтересів, створення максимально



сприятливих умов для розкриття й розвитку здібностей та обдарувань студента, для його повноцінного життя, для його самовизначення (З. Гіптерс [55, с. 29]). Гуманізацію та гуманітаризацію освіти молодий викладач вищого навчального закладу непедагогічного профілю має реалізувати на основі проблемного й інтерактивного навчання, врахування особистісних цілей та запитів студентів, унесення розвивального загальнокультурного компонента до системи професійно орієнтованих занять.

Дотримання вимог напряду розвитку освіти, який визначаємо як переорієнтацію з предметного навчання на навчання методології творчості, сприяє появі додаткових важелів для успішної професійної педагогічної адаптації молодого викладача закладу вищої освіти непедагогічного профілю. Справа в тому, що увага молодого викладача до формування навичок творчої діяльності у студентів, їхніх умінь швидко орієнтуватися у великому обсязі інформації, виконувати різні соціальні ролі в процесі навчання розвиває особистісні вміння студента швидко адаптуватися до змінних умов. Організація навчання студентів на основі методології творчості, яка передбачає вміння знаходити нові, нестандартні рішення чи використовувати уже відомі прийоми, навички у нестандартних ситуаціях, допомагає молодому викладачеві також розвивати в собі адаптивні вміння. Навчаючи студентів творчій діяльності, молодий викладач розвиває у собі й інших (студентах) уміння адаптуватися, формує потребу в постійному творчому пошуку, виховує готовність до постійного самовдосконалення й інтелектуального розвитку.

Відповідати вимогам сучасної системи вищої освіти, пов'язаної з її відкритістю й універсальністю, що базується на створенні єдиного електронного навчального простору, молодим викладачам виявляється навіть легше, ніж їхнім старшим колегам. Їм, як представникам «цифрового покоління» (Г. Драйден) [64], простіше долучитися до створення єдиного навчального простору, доступного через всесвітню мережу Інтернет, продаючи новітні навчально-методичні матеріали (електронні підручники, посібники, курси лекцій, творчі й розрахункові завдання тощо), контролюючи завдання (контрольні роботи, тести), інформаційно-пояснювальні матеріали. Електронні засоби навчання, що їх мають створювати молоді викладачі, повинні відрізнятися від існуючих інформаційно-ілюстративних, продавати реальні умови для самостійного оволодіння студентами

навчальною дисципліною та проведення самоконтролю якості знань. Електронний навчальний простір дає змогу навчатися без відриву від виробництва; використовувати будь-які навчальні й довідкові матеріали; оволодівати знаннями, які дійсно необхідні тому, хто вчиться, і тією швидкістю, яка саме для нього є оптимальною. Така організація навчання значно економить час, матеріальні ресурси, дозволяє уникати міжособистісних конфліктів та напруження від перевантаження.

Сучасні тенденції розвитку світової освітньої системи засвідчують необхідність появи в Україні нової парадигми професійної освіти. Щодо її характеристик, виокремимо такі: 1) головне завдання професійної освіти має зміститися із забезпечення професійної підготовки майбутнього фахівця на забезпечення його методологією творчої діяльності й передбачення можливих наслідків професійної діяльності; 2) головною стратегією освітнього процесу стає не підготовка до майбутнього життя, а навчання життю в умовах постійних змін, умінню жити, не спричиняючи конфліктів; 3) головною метою навчання має стати не здобування певної кількості знань, а саморозвиток, самовдосконалення; навчання має орієнтуватися не на набуття суто теоретичних знань, не пов'язаних безпосередньо з життям, а через проєктивну освіту вирішувати конкретні проблеми особистості і суспільства; 4) вже не викладач перебуває у центрі навчального процесу, а той, хто навчається, як повноправний суб'єкт навчального процесу; 5) навчально-виховний процес у вищій професійній школі спрямовується не на формування особистості задля роботи у колективі і через колектив (гвинтика у машині професійної діяльності), а на розвиток вільної особистості, здатної на постійне самовиховання та самовдосконалення; 6) принципи гуманізму забезпечуються не тільки вивченням гуманітарних дисциплін, а й усієї навчально-професійною діяльністю майбутнього фахівця; 7) основою наукової діяльності студентів стає не базовий природничо-науковий метод, а творча ініціатива, інноваційна діяльність; 8) навчання будується є не на сталих знаннях, а на критичному осмисленні професійних ситуацій; 9) забезпечуються умови для визначення власної траєкторії навчання кожним студентом окремо; навчання стає по-справжньому загальним, відкритим й безперервним завдяки використанню глобальної мережі Інтернет та електронних навчальних ресурсів.

Отже, в сучасних умовах з'являються певні особливості професійно-педагогічної адаптації молодого викладача закладу вищої освіти непедагогічного профілю з урахуванням тенденцій гуманізації й гуманітаризації навчального процесу, створенням умов для всебічного розвитку особистості та використання сучасних інформаційних технологій.

Установлено, що існують різні шляхи, що дозволяють забезпечити формування у молодих викладачів професійно адаптованості, найбільш ефективним із яких є відповідна організація методичної роботи закладу вищої освіти непедагогічного профілю. Основні вектори формування професійно-педагогічної адаптованості молодого викладача визначають навчально-методична, науково-методична і організаційно-методична робота.

## **РОЗДІЛ 2. ТЕХНОЛОГІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ АДАПТАЦІЇ МОЛОДИХ ВИКЛАДАЧІВ У СУЧАСНИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

---

### **2.1. Концептуальні засади побудови технології формування професійної адаптованості молодого викладача у методичній роботі закладів вищої освіти непедагогічного профілю**

Удосконалення системи вищої освіти в Україні на засадах Болонського процесу актуалізує проблему готовності викладача до підготовки і реалізації змін у вищій школі, адже ці перетворення насамперед пов'язані з особливою роллю викладача. Підвищений інтерес науковців і практиків до проблеми професійно-педагогічної адаптації молодого викладача обумовлений зміною парадигми – відбувається перехід від масово-репродуктивних форм і методів викладання до індивідуально-творчих, що зумовлює потребу у викладачах із яскраво вираженою індивідуальністю, з усвідомленим правом на вибір і відповідальність, умінням проектувати зміни у власній дидактичній системі й утілювати їх у життя.

Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження засвідчив, що поза увагою вітчизняних науковців залишаються питання професійно-педагогічної адаптації молодих викладачів у закладах вищої освіти непедагогічного профілю, хоча відмічається актуальність переходу від епізодичної допомоги у професійно-педагогічній адаптації викладачів у «Школах молодого викладача» й інших організованих формах підвищення їхньої кваліфікації до створення науково обґрунтованої системи відповідного призначення.

Все сказане зумовило мету цього підрозділу: дослідження концептуальних засад побудови технології формування професійної адаптованості молодого викладача у методичній роботі закладів вищої освіти непедагогічного профілю. Завданнями підрозділу є: проведення аналізу етапності процесу професійно-педагогічної адаптації; побудова прогностичної моделі процесу професійної адаптації молодого викладача закладу вищої освіти непедагогічного профілю; характеристика технології формування професійної адаптованості молодого викладача у мето-

дичній роботі; вивчення типів адаптації молодого викладача в університеті непедагогічного профілю.

Наше дослідження проблеми професійної адаптації молодого викладача у закладах вищої освіти непедагогічного профілю спирається на теоретичні напрацювання проблеми етапності процесу професійної адаптації викладача, яке, на думку І. Облес, спричинюється мінливістю, нестабільністю соціально-професійного середовища, умов викладацької діяльності й постійним розвитком особистості, що передбачає трансформацію її мотиваційної, когнітивної, емоційної та інших сфер [136, с. 49].

Оскільки молоді викладачі закладів вищої освіти непедагогічного профілю, здебільшого, не мають спеціальної педагогічної підготовки, етап «адепта» (за Є. Климовим [89]) розпочинається з перших днів їхньої професійної діяльності. Але саме цей етап «адепта», або підготовчий (початковий) етап більшість дослідників (О. Фролов, Г. Матушанський, С. Хомочкіна [122] та ін.) виділяють як основний етап професійної адаптації фахівця, поряд з етапом безпосередньої адаптації [216]. Оскільки підготовчий етап відіграє важливу роль в успішності всієї професійно-педагогічної адаптації молодого викладача (Л. Макарова [119], О. Мороз [127; 128], С. Овдей [138], Б. Федоришин [213] та ін.), стосовно закладу вищої освіти непедагогічного профілю він характеризується набуттям майбутнім фахівцем професійної (здебільшого спеціальної, а не педагогічної!) освіти, а завершується отриманням диплома і вибором місця професійної діяльності.

Розглянемо особливості підготовчого етапу професійно-педагогічної адаптації молодого викладача закладу вищої освіти непедагогічного профілю, який реалізується шляхом навчання в магістратурі, аспірантурі та проходженні педагогічного стажування (інтернатури).

Навчання в магістратурі педагогічних університетів вважається необхідною умовою професійного становлення та розвитку майбутнього педагога вищої школи, оскільки її мета – формування готовності до викладацької діяльності [116]. У магістратурі непедагогічних університетів, як відзначає дослідниця педагогічної підготовки магістрів у економічних вищих навчальних закладах Л. Лебедик [107, с. 29], основним недоліком є відсутність професійної спрямованості у вивченні педагогічних предметів, орієнтація магістрантів лише на отримання профі-

люючих спеціальних знань. Перелік навчальних дисциплін, які готують магістрів до викладацької діяльності, також невеликий: «Вища освіта України і Болонський процес», «Методика викладання у вищій школі», «Основи лідерства» та двотижнева викладацька практика [107, с. 29]. Така кількість педагогічних навчальних дисциплін не в змозі забезпечити виконання магістратурою належних їй функцій підготовки викладача (за О. Фроловим, С. Хомочкіною і Г. Матушанським): 1) освітньої, оскільки в процесі магістерської підготовки продовжується набуття магістрантами знань, необхідних для реалізації певного виду професійної діяльності; 2) науково-дослідної, оскільки саме в цій ланці освіти відбувається цілеспрямоване навчання дослідницькій діяльності у сфері наукового пізнання; 3) професійної, оскільки магістратура призначена для підготовки до виконання викладацької діяльності [216].

Щодо підготовки майбутнього викладача в аспірантурі, то, як відзначає І. Облес, у більшості вітчизняних закладах вищої освіти навчання в аспірантурі перетворилося на «конвеєр з виготовлення кандидатських дисертацій» [136, с. 47]. Спеціальній професійній підготовці аспіранта до педагогічної діяльності приділяється все менше уваги.

Для організації професійної підготовки молодого викладача у закладах вищої освіти непедагогічного профілю через стажування (або педагогічну інтернатуру) доцільним є запозичення досвіду зарубіжної вищої школи. Так, у вищих навчальних закладах Франції, Німеччини, Великобританії [248–252] викладач має право самостійно реалізувати власну професійну діяльність тільки після річного стажування й отримання спеціального диплома, який свідчить про професійну перепідготовку в сфері викладання у вищій школі. Під час стажування молодий фахівець закріплюється за досвідченим фахівцем – керівником стажування й виконує певну програму, яка містить фаховий, психологічний і педагогічний компоненти (О. Фролов) [216]. Ми погоджуємося з висновком І. Облес [136, с. 48] щодо ситуації в більшості вітчизняних вищих навчальних закладів, де викладач-стажист більшою мірою є тільки посадою, яку молодий фахівець займає в перший рік своєї професійної діяльності та яка надалі дає йому право займати посаду викладача кафедри. Дійсне стажування молодого фахівця відбувається частіше лише

за його особистим бажанням та особистим бажанням досвідченого колеги.

Слід погодитися з дослідниками процесу професійної адаптації викладача закладу вищої освіти, що на етапі його професійної підготовки відбувається психологічна перебудова особистості з професійного самовизначення до самореалізації у навчально-професійній діяльності, формується професійна готовність – основа майбутньої професійної компетентності фахівця [136, с. 48]. На жаль, більшість молодих викладачів закладів вищої освіти непедагогічного профілю не проходять належним чином етапу професійного навчання, на якому відбувається становлення професійних адаптивних стратегій майбутнього фахівця (Є. Климов [88–89], А. Реан [167], О. Фролов, С. Хомочкіна і Г. Матушанський [216]).

Цю особливість молодих викладачів закладів вищої освіти непедагогічного профілю підтверджують результати дослідження динаміки професійної адаптації педагогів О. Осницького [145], що показують стійкий зв'язок між рівнем професійної адаптованості особистості на етапі професійної підготовки та рівнем професійної адаптованості молодого педагога на робочому місці. На нашу думку, передбачити майбутню адаптованість особистості (як результат процесу адаптації) ще у студентські роки складно, якщо не включати студентів у реальні професійні (чи квазі-професійні) ситуації. Активне й найефективніше оволодіння вміннями й адаптація до виконання функцій професії викладача вищої школи відбувається саме у практичній діяльності.

Серед етапів включення педагога вищої школи до професійного середовища дослідники виділяють первинну та вторинну професійну адаптацію. Первинна професійна адаптація викладача є складним динамічним процесом початкового (вперше в житті) входження особистості в довготривалу викладацьку діяльність, входження до системи міжособистісних відносин колективу, пристосування до умов праці у закладі вищої освіти, прийняття соціальної ролі викладача, подолання внутрішніх неузгодженостей, що заважають успішному здійсненню науково-педагогічної діяльності, суперечностей в особистій системі цінностей, очікувань і установок, досягнення стану оптимального функціонування особистості та мінімального необхідного його рівня для успішного перебігу викладацької діяльності

[136, с. 49]. Завершення цієї стадії, на нашу думку, і є професійною адаптацією молодого викладача закладу вищої освіти непедагогічного профілю. У подальшому безперервному процесі відбувається розвиток його професіоналізму, хоча деякі дослідники виділяють вторинну адаптацію викладача, визначаючи її як «складний процес усіх наступних після періоду первинної адаптації внутрішніх (особистісних) та зовнішніх (поведінкових) змін професійної діяльності педагога вищої школи, пов'язаних із переходом від мінімально необхідного рівня педагогічної ефективності до стану професійної майстерності» (І. Облес) [136, с. 50]. На думку дослідниці, вторинна адаптація спричинюється соціально-професійними змінами, які можливі в житті будь-якого викладача (не лише молодого): організаційними і професійними нововведеннями, змінами змісту і завдань діяльності, необхідністю пристосування до змін в офіційній і неофіційній системах відносин, зміною місця роботи тощо [136, с. 50]. Тому й результат вторинної адаптації виявляється, на відміну від первинної, у досягненні найвищих рівнів ефективності й якості здійснення більшості складових викладацької діяльності, розвитку здатності успішно вирішувати нетипові професійні ситуації, формуванні більш гнучкої соціально-професійної позиції, активному й творчому перетворенні оточуючого організаційного середовища, підвищенні наукового статусу – захисті кандидатської дисертації тощо.

Вважаємо недоцільним виділення І. Облес [136, с. 5–52] трьох стадій професійної адаптації викладача вищого навчального закладу: 1) професійної дезадаптації, 2) професійної неадаптації і 3) власне професійної адаптації. Безперечно, якщо розглядати антиподи професійної адаптації, то з'явиться і формулювання «власне професійна адаптація». Дезадаптація як відхилення від звичних умов (В. Семиченко) є цілком індивідуальною і не є обов'язковою стадією набуття адаптивності як якості викладача (О. Галус) [51, с. 114].

Етапи адаптації викладача-початківця до професійно-педагогічної діяльності, які виділяє у своїй моделі С. Хатунцева [217, с. 70–71], є науково обґрунтованими: 1) діагностико-прогностичний етап передбачає виявлення утруднень і недоліків у професійно-педагогічній діяльності викладача, аналіз їх причин і визначення шляхів їх усунення; особлива увага зосереджується на рівнях сформованості системи знань (психолого-педагогічних, фахових і методичних), професійних умінь і якостей, які



забезпечують успішність діяльності та адаптації до неї; 2) теоретичний етап передбачає ліквідацію прогалин у знаннях через прослуховування лекцій, читання і аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури, спостереження за діяльністю колег; 3) практичний етап – це безпосереднє включення у професійно-педагогічну діяльність; 4) корекційно-аналітичний етап пов'язаний з усіма попередніми, оскільки дозволяє викладачеві систематично і послідовно коригувати діяльність.

У нашому дослідженні прогностична модель технології професійної адаптації молодого викладача закладу вищої освіти непедагогічного профілю базується на надбаннях спеціальної науки – професійної деонтології, яка вивчає структуру, зміст, особливості та закономірності професійного зростання особистості.

Деонтологія (з грецької *deontos* – належне, *logos* – вчення) є наукою про професійну поведінку фахівця (К. Левітан) [108, с. 5] і розглядає особистісний і професійний розвиток особистості як одну з основних функцій та норм професійної діяльності. Саме зараз, у кризовий період, слід цілеспрямовано впроваджувати інноваційні, розвивальні технології навчання, щоб молодий викладач був готовий до різноманітних змін, і тоді освіта й суспільство вийдуть із кризи.

Безперечно, професійно-педагогічна адаптація молодих викладачів у закладах вищої освіти непедагогічного профілю невіддільна від їхнього особистісного і професійного розвитку, адже в його основі лежить принцип самозростання, який детермінує здатність особистості до творчої самореалізації.

Аналіз літератури показав, що в категорії «особистість» різними дослідниками виділяються переважно такі психологічні структури, як спрямованість, характер, здібності, самосвідомість, професійна компетентність. Кожна з них містить систему якостей, властивостей, характеристик. Традиційним підходом у дослідженні особистості викладача закладу вищої освіти є вивчення її структур та послідовне співвідношення між собою їх складових; окремо вивчаються частини, а потім на їх основі відтворюється ціле. Але ні окремі характеристики, ні їх сукупність не зможуть дати уявлення про цілісність людської особистості.

Цілісний підхід до особистості як до функціонального органу, розпочатий Л. Виготським [47], далі розвинув Б. Братусь [30]. Гуманітарний напрям у психології передбачає цілісне

розуміння людини, він дає змогу глянути на проблему особистості молодого викладача закладу вищої освіти непедагогічного профілю з іншої, ніж традиційна, точки зору. Зокрема, гуманітарний напрямок презентує есхатологічну парадигму (з грецької *eshatos* – останній, крайній [195, с. 260]), яка керується уявленнями про межі, кінцевий смисл буття людини, розробленими у психології Л. Виготським («вершинна психологія») [47], С. Рубінштейном [172].

Ідея цілісності, єдності професійної адаптації молодого викладача і його особистісного розвитку лягла в основу прогностичної моделі технології професійно-педагогічної адаптації молодих викладачів закладів вищої освіти непедагогічного профілю, в якій важливим чинником є внутрішній стан особистості, її активність, потреба в самореалізації. Дана модель є послідовним розгортанням універсальної форми зростання – спіралі в системі координат. Для її побудови використана ідея Б. Братуся [30] про особистість як ідеальне «тіло», вміщене у тривимірний простір із площинами «смисли – діяльність – культура».

Згідно нашої моделі, професійна адаптація молодого викладача закладу вищої освіти непедагогічного профілю як ідеального «тіла» відбувається шляхом розкручування спіралі за трьома векторами: «адаптація до навчально-методичної діяльності – адаптація до наукової діяльності – адаптація до організаційно-виховної діяльності».

Нами використовувалися ідеї І. Облес, яка вживає термін «власне професійна адаптація викладача ВНЗ» (поряд із психофізіологічною, соціально-психологічною та особистісною адаптацією), що відображає суб'єктний рівень взаємодії майбутнього фахівця та професійного середовища на рівні змісту професійної діяльності у всіх її видах і формах та складається з: адаптації до навчальної діяльності, адаптації до методичної діяльності, адаптації до наукової діяльності й адаптації до організаційно-виховної діяльності [136, с. 94]. На думку дослідниці, власне професійна адаптація розгортається як процес досягнення органічного поєднання вимог викладацької діяльності, які задаються «згори» і є нормативно закріпленими, з власними потребами, інтересами, можливостями, що забезпечується формуванням системи професійних знань, умінь, навичок, розвитком професійних якостей.

Оскільки ми досліджуємо саме професійну адаптацію молодого викладача закладу вищої освіти непедагогічного профілю, то змушені абстрагуватися від пов'язаних із професійно-педа-

гогічною адаптацією психофізіологічної, соціально-психологічної та особистісної адаптації, а адаптацію до навчальної діяльності й адаптацію до методичної діяльності об'єднати у вектор «Адаптація до навчально-методичної діяльності».

У проекції моделі професійно-педагогічної адаптації молодого викладача кожний рівень смислової вертикалі є завершеним циклом спіралі зростання. Один смисловий рівень відповідає зведеному оберту спіралі, кожний оберт (половина циклу) складається із двох фаз – кризової і стабільної. У фазах «стабільного зростання» особистість виконує свою культуротворчу функцію.

Згідно з нашою прогностичною моделлю процесу професійної адаптації молодих викладачів закладів вищої освіти непедагогічного профілю, адаптація відбувається шляхом розкручування спіралі за трьома векторами: «НМ» – «адаптація до навчально-методичної діяльності», «Н» – «адаптація до наукової діяльності», «ОВ» – «адаптація до організаційно-виховної діяльності». У даній моделі кожний рівень смислової вертикалі являє собою завершений цикл спіралі розвитку (рис. 1.1).

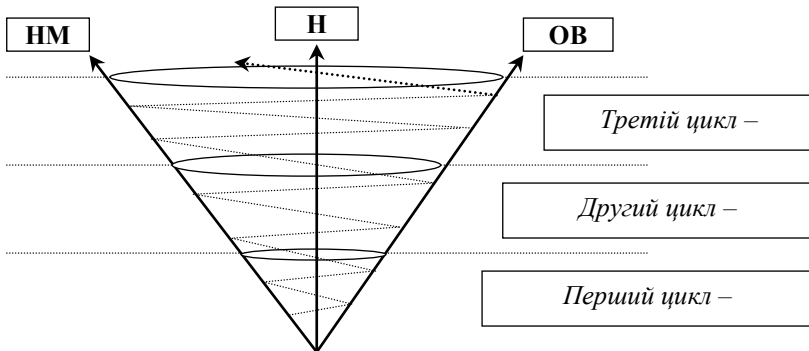


Рисунок 1.1 – Прогностична модель процесу професійної адаптації молодих викладачів закладів вищої освіти непедагогічного профілю

Ми виділяємо три рівні професійної адаптації молодих викладачів закладів вищої освіти непедагогічного профілю, згідно світової і української традицій, від англійської *minimal, general, advanced* – «мінімальний» (початковий або низький), «генеральний» (основний, базовий або середній), «високий» (ця назва більш традиційна для вітчизняних досліджень, ніж точний переклад *advanced* – «підвищений» чи «просунутий»). Вектор

«адаптація до навчально-методичної діяльності» (НМ), окрім ієрархії, характеризувався й інтенсивністю засвоєння рівнів. Усвідомлення професійної ролі, осмислення можливих професійних рішень та їх наслідків, узагальнення своєї професійної діяльності й прогнозування її перспектив, здатність до самоконтролю та самовдосконалення утворюють вихідну базу адаптації молодого викладача закладу вищої освіти непедагогічного профілю.

Вектор «Н» – «адаптація до наукової діяльності» вказував на процес формування комплексу професійно значущих якостей на основі індивідуально-психологічних якостей, які зумовлювали цілісну структуру й особливості професійної діяльності педагога як науковця [81, 141].

Для реалізації виховного потенціалу молодого викладача закладу вищої освіти непедагогічного профілю в організаційно-виховній діяльності визначальними вважаємо інтегральні характеристики особистості: компетентність, інтелектуальну, емоційну та поведінкову гнучкість, якості, необхідні для вихователя. Кожна інтегральна характеристика є певним поєднанням значущих особистісних якостей, необхідних для успішної професійної діяльності.

Для наочної фіксації змін за векторами нами розроблена діагностична програма визначення рівнів професійно-педагогічної адаптації молодого викладача закладу вищої освіти непедагогічного профілю, складовими якої є: адаптованість, яка характеризує її рівень за вектором «адаптація до навчально-методичної діяльності»; професійна компетентність (знання, вміння, навички, професійно важливі риси характеру, психофізіологічні якості), рівень яких відстежували за вектором «адаптація до наукової діяльності»; якості вихователя, які досліджувалися за вектором «адаптація до організаційно-виховної діяльності».

Перехід на вищий рівень професійної адаптації молодих викладачів закладів вищої освіти непедагогічного профілю відбувався шляхом «переведення» загальнопрофесійного в індивідуальне, тобто через професійну адаптованість молодого викладача (засвоєння професійного досвіду і культури) та індивідуалізацію (неповторний індивідуальний спосіб і форму засвоєння професійних відносин). Молодий викладач є одночасно носієм і провідником засвоєних ним професійно значимих якостей, об'єктом впливу умов професійно-педагогічної адаптації і

суб'єктом, який активно перетворює професійну діяльність і себе.

Застосовані технології конструктивної зміни професійної діяльності молодих викладачів, які передбачали перетворення мотиваційної, інтелектуальної, афективної та поведінкової структур особистості, в результаті чого зовнішня детермінація життєдіяльності змінювалася на внутрішню. Інтегральні характеристики особистості молодого викладача розвивалися інтенсивніше за умови усвідомлення ним необхідності пошуку нових можливостей самоствердження у професії.

Креативність – універсальна властивість особистості, що характеризує рівень інтелектуального й творчого потенціалу: рівень продуктивності, плідності, творення діяльності, життєтворчості. Результатом технології професійної адаптації молодих викладачів є вища самореалізованість у житті, творення діяльності, конструктивний вплив на інших, суспільство; посилення здатності протистояти деструкції, розпаду й розрусі.

Таким чином, прогностична модель професійної адаптації молодих викладачів має три рівні розвитку: «мінімальний», «генеральний», «високий». Молодий викладач, який перебуває на тому чи іншому рівні професійної адаптованості, володіє усіма вже привласненими рівнями. Але важливим було не засвоєння максимальної кількості рівнів, а домінування вищих із них. Чим вищий рівень професійно-педагогічної адаптованості викладача, тим вищий ступінь його творчості й більший потенціал самореалізації. Не кожен молодий викладач досягає максимуму. Цими уявленнями ми керувалися, проектуючи прогностичну модель професійно-педагогічної адаптації молодих викладачів у закладах вищої освіти непедагогічного профілю.

Визначення суті, ознак та структури професійної адаптованості молодого викладача, а також забезпечення цієї позиції у методичній роботі закладів вищої освіти непедагогічного профілю дозволяє перейти до обґрунтування технології її формування. Як свідчить аналіз наукових праць, авторами пропонуються різні трактування поняття «технологія». Так, технологія визначається як: послідовна, взаємопов'язана система дій, спрямована на розв'язання професійних завдань (В. Сластьонін [193]); організаційно-методичний інструментарій трудового процесу (Б. Лихачов [114]); змістова техніка реалізації педагогічного процесу (В. Беспалько [18]); виробничо-технологічний

процес із гарантованими результатами, основними характеристиками якого є алгоритмізація, відтворюваність процедур, чітке формулювання завдань і опис шляхів їх досягнення (М. Кларін [86–87]); інтегративна цілісність наукових, процесуально-описових і процесуально-діяльнісних аспектів підвищення професійної компетентності фахівців (Г. Селевко [176]); сукупність способів і прийомів, форм взаємопов'язаної діяльності викладача й студента, що забезпечує ефективність функціонування дидактичної системи й досягнення поставленої мети навчання (В. Стрельніков [204, с. 31]).

Отже, технологія реалізації будь-якого педагогічного процесу передбачає розробку певного алгоритму дій для його учасників із чітким визначенням діагностично сформульованих цілей та шляхів їх досягнення, а також можливість його відтворення іншими педагогами в аналогічних умовах взаємодії. На основі врахування різних точок зору науковців щодо визначення вищевказаного поняття зроблено висновок про те, що в контексті нашого дослідження *технологія* формування професійно-педагогічної адаптованості молодого викладача є інтегративною сукупністю упорядкованих дій усіх суб'єктів методичної роботи закладу вищої освіти непедагогічного профілю; вона забезпечує цільові, змістові, предметні та процесуальні аспекти формування професійної адаптованості молодого викладача та гарантує досягнення поставленої мети.

В основу процесу розробки й теоретичного обґрунтування технології формування професійної адаптованості молодого викладача у методичній роботі закладів вищої освіти непедагогічного профілю мають бути покладені методологічні положення щодо відповідності технології вимогам цілеспрямованості, процесуальності, відтворюваності, результативності, креативності, діагностичності й коректованості.

Так, цілеспрямованість технології виявляється в тому, що всі дії мають бути чітко спрямовані на попередньо запланований результат щодо сформованості професійної адаптованості молодого викладача. Під процесуальністю технології мається на увазі, що її реалізація є поетапним процесом, зорієнтованим на досягнення визначеної мети. Відтворюваність технології передбачає можливість її впровадження суб'єктами методичної роботи у схожих умовах життєдіяльності інших закладів вищої освіти непедагогічного профілю з отриманням аналогічних позив-

них результатів у становленні професійно-педагогічної адаптованості молодих педагогів. Результативність технології забезпечує гарантованість досягнення цих результатів. Креативність технології зумовлює наявність у неї таких характерних ознак, як гнучкість у перебудові змісту, форм і методів організації методичної роботи, можливість урахування під час її реалізації індивідуальних особливостей та потреб молодих викладачів, стимулювання їх до педагогічно доцільної креативної поведінки. Діагностичність технології проявляється у можливості фіксації, адекватного оцінювання й контролю її проміжних та кінцевих результатів щодо сформованості професійної адаптованості молодих викладачів. Коректованість технології забезпечує можливість унесення за необхідності адекватних змін у процес становлення цієї позиції у молодих педагогів (за Т. Роговою [168, с. 294–296]).

Усі структурні компоненти досліджуваної технології мають бути системно пов'язані між собою та відповідати сутності, ознакам та структурі професійно-педагогічної адаптованості молодого викладача, а також теоретичним засадам забезпечення цієї позиції в методичній роботі вищих навчальних закладів непедагогічного профілю.

Опис технології має включати обґрунтування й характеристику її основних етапів із чітким визначенням проміжних результатів кожного з них, послідовність дій усіх учасників методичної роботи закладу вищої освіти непедагогічного профілю, а також систему її форм і методів організації у світлі вирішення поставлених завдань. Для можливості перевірки ефективності розробленої технології формування професійної адаптованості молодого викладача в методичній роботі закладу вищої освіти непедагогічного профілю необхідно визначити й описати відповідні критерії та показники (див. підрозділ 3.1).

Для обґрунтування зазначеної технології нами враховувалися також результати проведеного нами пілотажного дослідження, результати якого дозволили зробити певні висновки про сформованість професійної адаптованості у молодих викладачів. У даному дослідженні взяли участь молоді викладачі та адміністрація 25 закладів вищої освіти непедагогічного профілю Полтавського навчального комплексу «Освіта» під егідою Вищого навчального закладу Укоопспілки «Полтавський університет еко-

номіки і торгівлі» (всього 359 осіб), а також студенти бакалаврату та магістратури цих навчальних закладів (124 особи).

За результатами проведеного опитування, тільки 23 % молодих викладачів закладів вищої освіти непедагогічного профілю систематично приділяють значну увагу забезпеченню особистісного зростання студентів, намагаються максимально враховувати їхні особливості, індивідуальні запити й можливості, обираючи для цього відповідні диференційовані й індивідуальні завдання, стимулюють студентів до постійного саморозвитку, забезпечуючи в цьому процесі відповідну педагогічну підтримку. 34 % молодих викладачів робить це час від часу, а решта педагогічних працівників у своїй освітній роботі орієнтують зусилля насамперед на озброєння студентів визначеними в нормативних освітніх документах знаннями та вміннями, вважаючи реалізацію цілеспрямованого позитивного впливу на особистісний розвиток і саморозвиток студентів для себе певною мірою другорядним завданням.

Викладачам також запропонували відповісти на запитання, чи вважають вони методичну роботу, що проводиться в їхньому закладі вищої освіти, дієвим чинником підвищення рівня професійної майстерності. На це запитання 51 % молодих викладачів відповіли, що методична робота в навчальному закладі проводиться значною мірою формально, тому вона суттєво не сприяє підвищенню їх професіоналізму.

У процесі здійснення пілотажного дослідження проводилося анкетування студентів закладів вищої освіти непедагогічного профілю, а також бесіди з ними з метою визначення, наскільки під час реалізації освітнього процесу враховуються їх побажання стосовно організації та змісту занять. Більшість студентів стверджують, що педагоги тільки епізодично прислухаються до їх побажань та прохань, у більшості випадків проводять заняття відповідно до власного бачення його структури та наповнення. Студенти також звернули увагу на те, що деякі молоді викладачі дозволяють неповажливе ставлення до студентів, кепкують із них, не об'єктивно оцінюють їх знання, не підтримують виявлення ініціативи тощо.

На підставі аналізу результатів проведеного анкетування та бесід ми дійшли висновку, що у значної частини молодих викладачів закладів вищої освіти непедагогічного профілю професійна адаптованість не сформована, а навчально-методична,



науково-методична і організаційно-методична робота в багатьох закладах вищої освіти має низьку ефективність і не сприяє формуванню у молодих педагогів вищевказаного стану. Це актуалізує необхідність проведення спеціальної роботи, яка дозволить змінити наявну ситуацію стосовно визначеної проблеми на краще.

На основі врахування вищенаведених методологічних і теоретичних положень дослідження, визначеної структури професійної адаптованості молодого викладача та його професійних функцій у вищому навчальному закладі непедагогічного профілю, результатів пілотажного дослідження було зроблено висновки про те, що процес формування професійної адаптованості молодого викладача у методичній роботі закладів вищої освіти непедагогічного профілю має забезпечуватися науково обґрунтованою технологією, яка передбачає: стимулювання молодих викладачів до розвитку професійної адаптованості та розробку програми особистісно-професійного вдосконалення на основі діагностики й самодіагностики власних індивідуальних особливостей і професійного досвіду; теоретичну підготовку та набуття досвіду ефективної взаємодії між викладачем і студентами; виявлення змін у рівні сформованості професійної адаптованості молодого викладача й забезпечення за необхідності внесення відповідних коректив у систему методичної роботи закладу вищої освіти непедагогічного профілю, що забезпечується на мотиваційно-організаційному, практично-діяльнісному та контрольнo-коригувальному етапах.

Опишемо кожний із визначених етапів технології формування професійної адаптованості молодого викладача у методичній роботі закладів вищої освіти непедагогічного профілю більш докладно.

Так, наукові положення щодо сутності мотиваційно-організаційного етапу діяльності дозволяють зробити висновок, що для забезпечення оптимального впливу на становлення професійної адаптованості молодого викладача необхідно провести діагностику вихідного стану її сформованості, зокрема відповідних професійно-особистісних мотивів, цінностей, переконань, умінь та інших характерних якостей, що інтегруються в професійно-особистісну позицію педагога, яку він традиційно проявляє в навчально-виховній діяльності зі студентами й яка часто не узгоджується з основними ідеями інтерактивних техно-

логій навчання. Результати аналізу й узагальнення отриманих даних показують необхідність подальшого стимулювання росту його професійної адаптованості.

Ефективність процесу особистісно-професійного розвитку викладача та формування його професійно-педагогічної адаптованості значною мірою залежить від організації та проведення її педагогічної діагностики, яка є чітко визначеною процедурою перевірки стану цього феномену. Вона передбачає визначення сукупності методів дослідження зазначеного педагогічного феномену в цілому та її окремих складових, ефективність використання яких детермінована певними організаційно-педагогічними умовами.

Зрозуміло, що регулярне діагностування професійної адаптованості викладача, зокрема професійно-особистісних якостей та вмінь, які забезпечують виконання ним професійно-педагогічних функцій, а також результативності його професійної діяльності, є важливою умовою підвищення ефективності роботи методичної служби закладу вищої освіти непедагогічного профілю з молодими викладачами.

Правильно організоване педагогічне діагностування дає змогу своєчасно виявляти проблеми професійної адаптації молодого викладача та здійснення методичної роботи у закладі вищої освіти, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки виявлених педагогічних феноменів, визначати оптимальні шляхи й засоби вирішення труднощів молодих педагогів, перспективу подальшого формування в них професійно-педагогічної адаптованості, проводити необхідні коригувальні заходи.

Необхідною передумовою процесу формування професійної адаптованості молодого викладача є також стимулювання поступового зростання його мотивації стосовно забезпечення відповідних позитивних змін у власній професійно-особистісній адаптації. Адже тільки в цьому випадку зовнішньо визначені цілі щодо позитивних змін у поведінці педагога перетворюються на його внутрішні цілі, стимулюючи особистість до прояву активності й ініціативності, найбільш повної реалізації професійних та особистісних можливостей.

Як доведено науковцями (І. Бех [19], Л. Божович [24], О. Ковальов [90], О. Леонтьєв [109], Л. Столяренко [200] та ін.), мотивація як складний багаторівневий регулятор життєдіяльності людини інтегрує в собі її провідні цілі, мотиви, установки,

цінності, інтереси тощо, тому вона значною мірою зумовлює загальну спрямованість професійної діяльності особистості. У сталих, узагальнених мотивах у сфері самосвідомості знаходять відображення її провідні особистісні якості. Отже, через регуляцію діяльності, до якої залучаються молоді викладачі, можна забезпечувати відповідний вплив на систему їх професійної мотивації, і як наслідок – на подальше становлення їхніх професійних якостей, властивостей, цінностей, необхідних для становлення професійно-педагогічної адаптованості.

Важливо відзначити, що реалізація в межах методичної роботи закладу вищої освіти непедагогічного профілю механізмів мотивації та стимулювання молодих викладачів у напрямі подальшого становлення професійної адаптованості має здійснюватися на основі врахування індивідуальних особливостей, потреб, ціннісних орієнтацій кожної особистості, спонукання її до прояву активних зусиль щодо самовивчення, самоаналізу власної професійної діяльності й поведінки, а також до визначення плану подальшого професійно-особистісного самовдосконалення з подальшою реалізацією його на практиці.

Очікуваними результатами реалізації першого етапу технології є наявність у молодих викладачів інтересу до проблеми формування професійної адаптованості, сформованість у них відповідних пізнавальних і соціальних мотивів щодо її становлення, усвідомленість важливості цього процесу як необхідного компонента підвищення власного професіоналізму, необхідності засвоєння гуманістичних цінностей як основних орієнтирів їх педагогічної діяльності.

Оскільки професійна адаптованість виявляється насамперед у педагогічній взаємодії зі студентами, реалізація мотиваційно-організаційного етапу зазначеної технології у методичній роботі закладів вищої освіти непедагогічного профілю передбачає акцентування уваги учасників методичної роботи на розкритті ролі та значенні цієї позиції в педагогічній діяльності, її характерних проявів, а також:

- вивчення професійно-особистісних мотивів, установок, цінностей, переконань, умінь та інших характерних властивостей кожного молодого викладача, з'ясування закономірних зв'язків між цими характеристиками та результатами його педагогічної діяльності;

- пропагування доброзичливих взаємин між членами колективу кафедри, стимулювання ініціативності молодих викладачів, що дозволяє кожному відчувати себе активним суб'єктом цієї роботи та вносити свої пропозиції щодо її вдосконалення;

- проведення відповідної роз'яснювальної роботи з молодими педагогами щодо специфічних особливостей прояву професійно-педагогічної адаптованості, сутності феномену виконання професійних функцій тощо. З цією метою передбачається використовувати такі форми методичної роботи: засідання кафедр і науково-методичних рад закладів вищої освіти непедагогічного профілю, методичні семінари кафедр, інструктивно-методичні наради, науково-методичні конференції, педагогічні семінари й читання, лекції, диспути, круглі столи тощо;

- стимулювання розвитку в молодих педагогів потреби у становленні професійно-педагогічної адаптованості як основи для формування відповідної мотивації, що вимагає використання різноманітних активних методів і прийомів (мозкового штурму, різнопланових ділових ігор, тренінгів тощо), створення проблемних педагогічних ситуацій, які дають змогу молодим викладачам усвідомити суперечність між бажаним та реальним станом сформованості в себе професійної адаптованості як важливої складової педагогічного професіоналізму;

- забезпечення відповідності організації та змісту методичної роботи закладу вищої освіти непедагогічного профілю індивідуальним інтересам і прагненням кожного молодого педагога, відчуття ними професійного успіху в набутті професійної адаптованості;

- розвиток у молодих викладачів усвідомленого ставлення до формування індивідуальної системи мотивації й відповідальності за її загальну спрямованість.

Для вивчення професійно-особистісних якостей, виявлення внутрішніх особистісно-професійних ресурсів педагога та його професійного рівня, розкриття структури особистості та її характеристик у структурі міжособистісних стосунків, професійної мотивації молодих викладачів та їх ставлення до фахової діяльності застосовувалися методики визначення а) смисложиттєвих орієнтацій (автор – Д. Леонтьєв [110], додаток Б); б) рівня емпатійних здібностей (автор – В. Бойко, додаток В); в) рівня суб'єктивного контролю (автори – Е. Бажин, Е. Голинкіна,

А. Еткінд; дод. Г); г) спрямованості особистості «на себе» – «на справу» – «на взаємодію» (В. Смекал, М. Кучер, дод. Д); д) характеру контролю в педагогічній діяльності (Н. Бутенко, Л. Грущенко [35]); е) міри задоволення основних потреб особистості (Д. Райгородський [166]); є) автономності-залежності особистості в навчальній діяльності (Г. Пригін, дод. Е); ж) чинників привабливості професії (Н. Кузьміна й А. Реан [102], дод. Ж); з) мотивації щодо досягнення успіху (Т. Елерс [166]); и) можливих стилів поведінки особистості в конфліктних ситуаціях (К. Томас [132]); і) психічного вигорання в професії (К. Маслач, С. Джексон [132]); к) самоаналізу власних ціннісних пріоритетів (Л. Столяренко [200]); л) стилю педагогічного спілкування, якому педагог віддає перевагу (Л. Столяренко [200]).

Відзначимо, що формування у молодих викладачів відповідної мотивації щодо становлення професійної адаптованості у процесі здійснення методичної роботи передбачає не тільки забезпечення впливу на свідомість особистості, а й надання кваліфікованої допомоги з боку методичної служби закладу вищої освіти на шляху їхньої переорієнтації у своїй діяльності на забезпечення виконання професійних функцій, що підвищує результативність навчально-виховної взаємодії, а як наслідок – і їхню самооцінку.

Зокрема, для стимулювання молодих викладачів до формування мотивації щодо необхідних змін у професійно-педагогічній адаптованості, переосмислення ними професії, відмови від авторитарних цінностей, руйнування їх негативних стереотипів у поведінці зі студентами доцільним є проведення дискусії після проведення діагностичної методики «Ваше розуміння професійної ролі педагога» (за Р. Немовим [132]).

Розвитку мотивації молодих викладачів щодо становлення професійної адаптованості, забезпечення усвідомлення її важливості для успішної роботи сприяє також проведення мозкового штурму «Професійно-педагогічна адаптованість – це...». Організація такого штурму дозволяє зацікавити його учасників проблемою становлення такої позиції, спонукає їх до спроб оцінити власне ставлення до сучасних методик навчання студентів. Важливо також відзначити, що фіксування різних думок його учасників з цього питання на дошці та їх подальшого аналізу дозволяє більш чітко визначити підходи молодих викладачів до розуміння ключових понять професійно-педагогічної

адаптації, організувати подальшу науково-методичну роботу з ними, спираючись на їхні індивідуальні погляди, інтереси та потреби.

Для діагностики отриманих результатів планується використовувати індивідуальні й колективні бесіди з викладачами, анкетування, тестування «Який я педагог», визначати стан сформованості у молодих педагогів рефлексивних вмінь (В. Маралов [120]) тощо.

Практично-діяльнісний етап технології передбачає забезпечення формування професійної адаптованості молодого викладача у практичній методичній роботі закладів вищої освіти непедагогічного профілю. Зрозуміло, що розуміння молодими педагогами необхідності внесення змін у свою професійну діяльність та усвідомлення становлення вищевказаної якості не забезпечує автоматичне її виявлення під час взаємодії з оточенням – зі студентами, колегами. Молодому педагогу складно швидко відмовитися від власних професійних стереотипів і звичних для нього форм поведінки та перейти до навчально-виховного впливу через застосування сучасних технологій навчання. Щоб полегшити для нього цей перехід, працівникам методичної служби закладу вищої освіти непедагогічного профілю важливо добре продумати відповідні організаційні та змістові аспекти методичної роботи в університеті.

Як зазначено вище, процес становлення професійної адаптованості молодого викладача не зводиться тільки до оволодіння ним відповідними фаховими знаннями та вміннями. Для її формування слід активно забезпечувати постійні професійно-особистісні самозміни молодого педагога, розвивати здатність адекватно оцінювати стан професійно-педагогічної адаптованості.

Оскільки молодий педагог є дорослою людиною зі сталою системою особистих переконань та значною мірою суверенним суб'єктом власної життєдіяльності, головний наголос у методичній роботі закладів вищої освіти непедагогічного профілю треба робити на розвитку його самосвідомості, орієнтуватися на індивідуальні потреби й запити. Тому принциповим моментом для формування професійної адаптованості молодих викладачів є визнання за кожним із них права вибору власного шляху розвитку, накопичення ним суб'єктного досвіду самоорганізації власних професійно-особистісних змін.

На основі врахування ідей науковців (Б. Ананьєв [4], А. Бойко [25–27], А. Брушлинський [33], В. Коваленко [91], Т. Рогова [168], В. Стрельников [202; 205]) ми також дійшли висновку, що практично-діяльнісний етап технології формування професійної адаптованості молодого викладача в методичній роботі закладів вищої освіти непедагогічного профілю має забезпечити оптимальний методичний супровід цього процесу, спонукати педагога до необхідного саморозвитку, професійно-особистісної самореалізації, допомогти йому оволодіти такими якостями та вміннями, як толерантність, здатність до емпатії, вміння забезпечувати індивідуальну підтримку в процесі особистісного розвитку студентів, а також гуманістичними професійно-особистісними цінностями. Отже, на практично-діяльнісному етапі зазначеної технології передбачається зміщення фокусу методичної діяльності на становлення суб'єктності молодих викладачів як необхідної передумови для формування в них здатності до розвитку суб'єктності студентів. Адже, як цілком слушно зазначає В. Татенко, тільки педагог, який «відчуває себе суб'єктом професійного і особистісного життя, може пробудити дух суб'єктності у своїх вихованців» [207, с. 21].

Таким чином, реалізація практично-діяльнісного етапу технології формування професійної адаптованості молодого викладача у методичній роботі закладів вищої освіти непедагогічного профілю має спонукати його до якісних змін себе як фахівця й як особистості, що, в свою чергу, зумовлює здійснення позитивних змін у студентах як об'єктах його професійного впливу. Цей етап технології повинен забезпечувати формування готовності молодих викладачів до гуманістичної професійної діяльності й стимулювання студентів до саморозвитку та самореалізації на основі адекватно організованої методичної роботи у закладі вищої освіти. Його очікуваним результатом є прояв сформованої професійно-педагогічної адаптованості у молодих викладачів.

Реалізація практично-діяльнісного етапу технології формування професійної адаптованості молодих викладачів у методичній роботі закладів вищої освіти непедагогічного профілю має на меті забезпечити:

- 1) оволодіння педагогами такими видами знань:
  - знання про адаптацію: суті й механізмів (методи, прийоми), рівні та способи її виявлення;

- знання з педагогіки: ідей і положень сучасних технологій навчання (у т. ч. електронного в мережі Інтернет), шляхів їх запровадження; принципів виховання (гуманізму, виховання в діяльності та спілкуванні, стимулювання вихованця до саморозвитку тощо);

- знання з психології: вікових і психологічних особливостей студентів (їхніх мотивів і потреб, інтересів і нахилів, волі, пізнавальних процесів тощо); способів вирішення конфліктів;

2) опанування викладачами таких видів умінь:

- аналітико-прогностичні вміння (критично аналізувати, зіставляти й порівнювати педагогічні факти та явища, давати їм оцінку, аргументувати своє ставлення до них, збирати й аналізувати інформацію про особистісні особливості студентів; передбачати наслідки взаємодії зі студентом тощо);

- організаторсько-проектувальні вміння (керувати навчальною діяльністю студентів; розвивати їх ініціативу; надавати студентам різні види педагогічної підтримки; формувати адекватні педагогічні цілі, обирати способи для їх реалізації тощо);

- комунікативно-емпатійні вміння (налагоджувати взаємодію зі студентами; установлювати та підтримувати з ними доброзичливі, довірливі стосунки, спонукати їх до активної діяльності, адекватно варіювати стиль спілкування; встановлювати зворотний зв'язок; аналізувати й вирішувати конфліктні ситуації; діяти в нестандартних ситуаціях; відчувати психологічний стан студента, визначати причини змін у його поведінці; співпереживати студенту тощо);

- рефлексивно-оцінні вміння (проводити рефлексійні дії, правильно оцінювати результати педагогічної діяльності; здійснювати контроль, корекційну роботу зі студентами);

- всебічне сприяння під час здійснення методичної роботи розвитку суб'єктності молодих викладачів як необхідної передумови для формування їхньої здатності до розвитку суб'єктності студентів;

- надання методичного супроводу вдосконаленню професійної майстерності молодих педагогів [146, 151, 152], можливості оволодіння ними гуманістичними педагогічними цінностями, широким спектром інноваційних форм і методів організації професійної діяльності, які дозволяють педагогам прояв-



ляти інноваційну позицію, спонукати їх до особистісного самовизначення;

- організацію рольових ігор, тренінгів, які дають змогу молодим викладачам відпрацьовувати певні форми поведінки, закріплювати необхідні для становлення адаптованості професійно-особистісні якості, ділові вміння в ситуаціях, максимально наближених до реальної практики;

- вивчення, узагальнення й поширення передового педагогічного досвіду, пов'язаного з формуванням професійно-педагогічної адаптованості молодих викладачів;

- забезпечення методичної допомоги у підвищенні якості роботи молодих викладачів, прояву ними професійно-педагогічної адаптованості;

- визначення можливостей негативних наслідків від прояву педагогами професійно-педагогічної неадаптованості та заходів щодо попередження таких ситуацій.

Для вирішення поставлених завдань організаторами методичної роботи розроблялась і реалізувалась загальноуніверситетська програма методичної роботи, зорієнтована на формування професійної адаптованості молодого викладача.

На початку навчального року основні його аспекти (поставлені мета й завдання, план конкретних педагогічних заходів тощо) доводяться до відома колективів кафедр. Однак, за необхідності, в цей план керівники навчально-методичного і науково-дослідного відділів закладу вищої освіти непедагогічного профілю можуть вносити певні поточні корективи, які відбивають специфічні особливості функціонування освітнього закладу та нагальні потреби кожного колективу кафедри на конкретному етапі методичної роботи. На основі запропонованого плану роботи молоді викладачі за допомогою керівників навчально-методичного, науково-дослідного відділів закладів вищої освіти непедагогічного профілю складали індивідуальні плани роботи з метою професійного самовдосконалення, де, окрім загальноуніверситетських заходів та тих, які здійснюються в межах діяльності окремих методичних семінарів кафедр, окреслюється їх самостійна робота зі становлення професійно-педагогічної адаптованості.

Вирішенню поставлених завдань сприяв також розроблений для традиційної «Школи молодого викладача», яка в експери-

менті мала назву «Школа педагогічної акмеології і професійно-особистісного розвитку викладача», спецкурс «Формування професійно-педагогічної адаптованості молодого викладача», зорієнтований на формування у молодих педагогів зазначеної позиції. Викладання даного курсу було розраховано на 78 годин навчальних занять, з них 30 годин відводилося на лекційні заняття, 8 – на теоретико-практичні семінари, 40 – на практичні заняття. Орієнтовна тематика цих занять представлена в дод. 3.

Програма спецкурсу спрямована на реалізацію таких функцій: 1) просвітницької, яка полягає в ознайомленні молодих викладачів із поняттям професійно-педагогічної адаптованості, засвоєнням її суті та основних ознак; 2) розвивальної, яка виявляється у впливі методичної роботи з формування професійно-педагогічної адаптованості молодих педагогів на розвиток їхньої уваги, мислення, пам'яті та інших важливих психологічних характеристик; 3) виховної, що забезпечує формування в них соціально важливих професійно-особистісних якостей, спонукання їхнього прагнення до забезпечення особистісної та професійної самореалізації.

Для діагностики отриманих результатів на практично-діяльнісному етапі запропонованої технології доцільно використовувати різні методи дослідження: спостереження, опитування, вивчення продуктів освітньої діяльності студентів, анкетування студентів, бесіди з педагогами та студентами тощо. Здійснюється також перевірка ефективності проведення методичної роботи й, зокрема, занять зі спецкурсу «Формування професійно-педагогічної адаптованості молодого викладача» через фіксацію змін у педагогічній позиції викладача, яку він проявляє під час участі в методичній роботі, у взаємодії зі студентами.

Важливість контрольно-коригувального етапу зумовлена тим, що хоч пропонована технологія передбачає алгоритмізацію дій її учасників, у реальній практиці на взаємодію людей як унікальних особистостей значною мірою впливають різноманітні об'єктивні й суб'єктивні чинники, які не дозволяють «автоматично» досягати поставленої мети. Тому в процесі формування професійної адаптованості молодого викладача у методичній роботі важливо забезпечувати систематичний контроль отриманих результатів та, за необхідності, вносити своєчасні й адекватні зміни в організацію та зміст цієї роботи.

Причому, особлива увага має приділятися оцінюванню здатності молодих педагогів самостійно здійснювати рефлексію власної професійної діяльності.

Очікуваними результатами реалізації третього етапу досліджуваної технології є забезпечення своєчасного виявлення певних недоліків у проведенні методичної роботи закладу вищої освіти на основі систематичного оцінювання отриманих результатів у процесі формування професійної адаптованості молодого викладача і проведення відповідних заходів для ліквідації цих недоліків.

Контрольно-коригувальний етап зазначеної технології зорієнтований на здійснення систематичної діагностики поточних змін у рівні сформованості професійної адаптованості молодого викладача та забезпечення, за необхідності, внесення відповідних коректив у проведення методичної роботи в закладі вищої освіти. Реалізація цього етапу передбачає:

- системне вивчення професійної діяльності кожного молодого викладача, виділення його типових помилок і наявних труднощів у становленні професійно-педагогічної адаптованості та коригування методичної роботи закладу вищої освіти непедагогічного профілю, спрямованої на подальше зміцнення цього стану у викладача;

- стимулювання молодих педагогів до рефлексії власної професійно-педагогічної адаптованості та визначення результативності фахової діяльності, ставлення до студентів, а також здатності стимулювати їх до особистісного саморозвитку.

Для реалізації систематичної діагностики поточних змін у рівні сформованості професійної адаптованості молодого викладача передбачається організовувати колективне обговорення результатів роботи кафедри, факультету, загалом закладу вищої освіти й самооцінювання результатів індивідуальної роботи молодих викладачів, бліц-дискусії про основні педагогічні досягнення й недоліки у викладацькій роботі та навчально-виховній взаємодії зі студентами, написання есе, заповнення педагогами анкети, питання якої пов'язані з феноменом педагогічної рефлексії, використання методики «Незакінчене речення», методів стимулювання формування адекватних уявлень педагога про себе як особистість і професіонала, складання пози-

тивної «Я-концепції», усвідомлення необхідності певних змін тощо.

Для діагностики отриманих результатів на контрольно-коригувальному етапі передбачається використання різних методів дослідження: спостереження, вивчення результатів педагогічної взаємодії молодих викладачів зі студентами, опитування студентів тощо. Якісними показниками ефективності методичної роботи закладу вищої освіти непедагогічного профілю, яка проводиться з метою формування професійної адаптованості молодого викладача, є такі:

- усвідомлена готовність молодих педагогів до позитивних змін своєї професійної діяльності;
- зростання теоретичної обізнаності молодих викладачів із даної проблеми;
- якісне методичне забезпечення процесу формування професійної адаптованості молодого викладача;
- вивчення передового педагогічного досвіду;
- забезпечення активного самовдосконалення молодих викладачів;
- ініціативність молодих викладачів у створенні авторських методик, які сприяють якості технологій навчання і виконання професійних функцій.

Обґрунтована технологія формування професійної адаптованості молодого викладача у методичній роботі закладів вищої освіти непедагогічного профілю представлена на рис. 1.2.

Згідно нашої концепції сприяння органічному входженню молодого викладача в навчально-наукове середовище університету слід враховувати типи науково-педагогічної діяльності молодого викладача у закладі вищої освіти. Адже сам процес адаптації, як і викладання, індивідуальний за характером.

Молодий викладач має два рівні свободи у побудові свого викладання в університеті: приймати чи відкидати застосовувані в університеті технології, форми і методи викладання та норми поведінки викладача; приймати чи відкидати цінності університету, його мету і філософію. За поєднанням цих складових можна виділити чотири типи молодих викладачів стосовно їх адаптованості до науково-педагогічної діяльності в університеті (рис. 1.3) (за О. Виханським [41, с. 279]).



Рисунок 1.2 – Реалізація технології формування професійної адаптованості молодого викладача в методичній роботі закладів вищої освіти непедагогічного профілю

		Ставлення до технологій, форм і методів викладання	
		приймає	не приймає
Ставлення до цінностей	поділяє	«Відданий і дисциплінований» (високий рівень адаптованості)	«Оригінал» (характерне як «випередження часу», так і відставання від сучасних вимог, низький рівень адаптованості)
	не поділяє	«Пристосуванець» (середній рівень адаптованості)	«Бунтар» (застарілі позиції викладача як лектора, «істини в останній інстанції», рівень неадаптованості)

Рисунок 1.3 – Типи молодих викладачів за сприйняттям ними існуючих технологій викладання та цінностей університету

Перший тип молодого викладача, який є найкраще адаптованим (має високий рівень адаптованості), характеризується нами як відданий університету й дисциплінований, адже він: повністю сприймає цінності і норми викладання; не суперечить інтересам університету; прагне дотримуватися встановленого розпорядку роботи. Результати його діяльності залежать від особистих здібностей і можливостей.

Другий тип молодого викладача, який також є цілком адаптованим (середній рівень адаптованості), характеризуємо як «пристосуванця», адже він: не сприймає цінностей університету, однак намагається опановувати сучасними технологіями викладання в університеті, робить усе правильно й за правилами. Однак він є не надійним – через власну вигоду може перейти до іншого університету; діє згідно своїх інтересів (наприклад, піклується насамперед про підвищення своєї заробітної плати).

Третій тип молодого викладача також певним чином адаптується (низький рівень адаптованості), але він намагається виділитися й бути оригінальним, приймаючи цінності університету,

а не існуючі там технології, форми і методи викладання. Через це часто породжує труднощі у взаєминах з колегами і керівництвом. Однак, якщо університет дає свободу вибору форм викладання, може бути корисним.

Четвертий тип молодого викладача є неадаптованим, адже не сприймає ні технологій, форм і методів викладання, ані цінностей університету. Тому часто вступає в протиріччя з оточенням, створює конфліктні ситуації, здебільшого породжує проблеми, ускладнює життя університету і наносить йому шкоду. Від таких викладачів університету краще швидко позбавлятися.

Здавалося б, проблему відповідності молодих викладачів цінностям і нормам науково-педагогічної діяльності в університеті можна вирішити шляхом їх ретельного добору. Однак на практиці ця проблема не вирішується, бо: не завжди є вибір людей такого складу; немає гарантії, що відібрані молоді викладачі й надалі будуть відповідати очікуванням університету; вимоги університету до тих молодих викладачів, які відібрані раніше, наприклад, із числа лаборантів, стажерів, практичних працівників, з часом також можуть змінюватися.

Наша концепція передбачає також *типи сприяння адаптації* молодого викладача до навчально-наукового середовища університету, враховуючи виділені нами типи молодих викладачів. Хоча, безперечно, кожен молодий викладач здатний вчитися науково-педагогічній діяльності відповідно до вимог університету, змінювати її на основі усвідомлення свого досвіду навчальної діяльності (як студента, аспіранта) і вимог університету як до самого викладання, так і підготовки різних матеріалів діяльності викладача – індивідуальних планів і звітів, навчально-методичних комплексів, посібників тощо.

Сприяння адаптації молодого викладача до навчально-наукового середовища університету визначаємо як досить стійкий у часі процес органічного впливу середовища університету на його науково-педагогічну діяльність. Молодий викладач змінює її з набуттям ним досвіду і реакції на форми й рівень його викладання значущого оточення (студентів, викладачів-наставників, представників адміністрації університету, деканату, кафедри).

Для адаптації молодого викладача до навчально-наукового середовища університету характерні особливості: вона базується на власному досвіді й досвіді інших викладачів; не обов'язково

стосується тільки власного реального викладання, а й потенційного викладання, тобто такого, що може здійснюватися в майбутньому (наприклад, з оволодінням відповідними технологіями навчання); оволодіння діяльністю викладання веде до змін особистості молодого викладача.

Виділимо чотири типи сприяння адаптації молодого викладача до навчально-наукового середовища університету. Перший тип пов'язаний із рефлексивною поведінкою молодого викладача, його бажанням уникати неприємностей. Впливами за цього типу є критичні зауваження, перевірки представників деканату, кафедри, центру якості тощо. Застосовується переважно для молодих викладачів із низьким і середнім рівнями адаптованості. Другий тип сприяння адаптації застосовується тоді, коли молодий викладач сам аналізує власний досвід, усвідомлено коректує і змінює своє викладання. Цьому сприяють організовані в університеті (при деканаті, кафедрі) методичні конференції, круглі столи, семінари, взаємне відвідування занять тощо.

Третій тип сприяння адаптації молодого викладача до навчально-наукового середовища університету пов'язаний з організацією стажування й наставництва, коли опанування сучасними методиками викладання здійснюється на основі спостереження за викладацькою діяльністю призначених наставників та спроб самостійного застосування прийомів і методів викладання.

Четвертим, найбільш систематизованим і продуктивним типом сприяння адаптації молодого викладача є організовані форми навчання, наприклад, у «Школі молодого викладача». Програма навчання передбачала розвиток професійної культури молодого викладача, вироблення на основі усвідомлення місії і стратегічної мети університету індивідуальних стратегій, способів орієнтації і вирішення завдань, що сприяли переведенню рівня адаптованості з наявного в бажаний стан.

Складаючи програму навчання у «Школі молодого викладача», організаторам важливо було дати відповіді на питання: 1) Чому повинен навчитися молодий викладач на початку науково-педагогічної діяльності в університеті? 2) Які складові його викладацької діяльності можна скоректувати чи змінити в процесі навчання?



Відповідаючи на перше запитання, ми виділяємо чотири складових адаптації молодого викладача в середовищі університету:

1) з'ясування своєї функціональної ролі – що він повинен робити для кращого виконання викладацької й наукової діяльності; як більш ефективно працювати; як і з ким вступати в комунікацію в процесі роботи; знання того, що вважається більш (чи менш) важливим у його діяльності в університеті; за що будуть заохочення; які складники оцінювання якості його роботи;

2) навчання виконанню формально-процедурних дій – складання планів, звітів, замовлень та ін.; обладнання робочого місця (комп'ютер, база даних викладача тощо); носіння одягу певного типу тощо;

3) правильне розуміння й набуття свого статусного місця в університеті, на кафедрі – розуміння цінностей, норм в університеті, існування неформальних груп; уміння поводити себе з колегами і керівництвом; визначення для себе: із ким мати тісні стосунки й від кого триматися подалі, кому довіряти, на кого покладатися, кого уникати;

4) уміння вирішення своїх завдань в університеті, досягати своєї мети – розуміння того, як робити кар'єру в університеті, як досягти заохочень і нагород, як використовувати можливості університету для вирішення своїх завдань, не пов'язаних з його діяльністю; як уникнути ризиків; як заощадити власні сили, демонструючи «напружену роботу».

Ствердно відповідаючи на друге запитання про можливість корекції викладацької діяльності молодого викладача в процесі навчання, ми пропонуємо загальний алгоритм опанування ним технологіями викладацької діяльності (рис. 1.4). Стимулювальні дії університету в процесі корекції, метою яких є утвердження у свідомості молодого викладача правильного підходу до викладання, також бувають чотирьох типів: позитивне підкріплення (нагорода, заохочення), негативне підкріплення (засудження дій), покарання (реакція на небажане для університету викладання), «гасіння» такого небажаного викладання (за О. Виханським [41]).

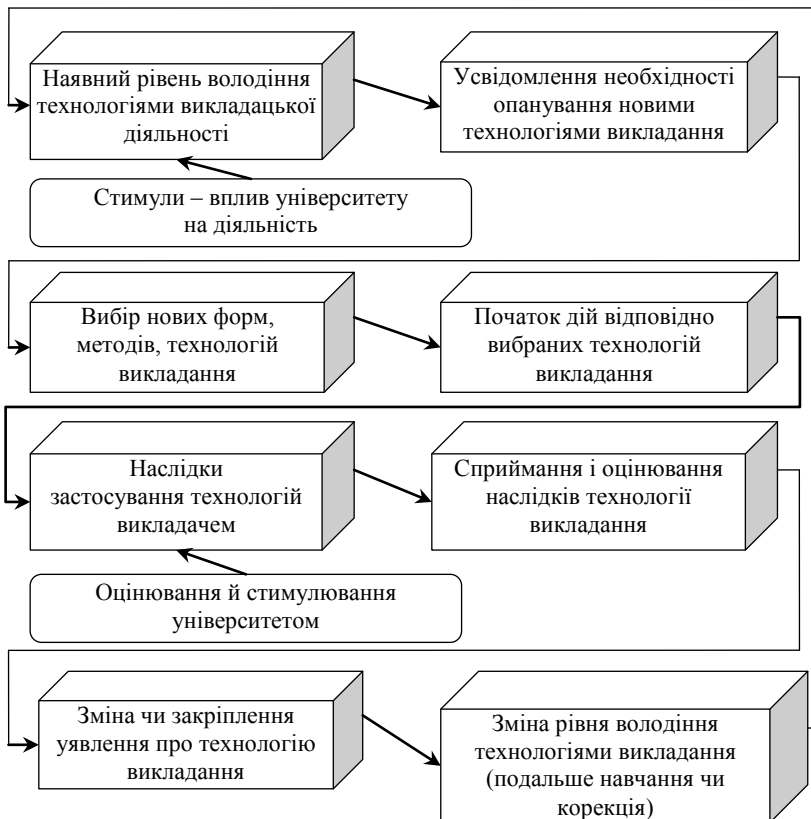


Рисунок 1.4 – Процес усвідомленого оволодіння молодим викладачем технологіями і методиками викладання

У результаті аналізу науково-теоретичних засад дослідження професійної адаптації викладача закладу вищої освіти можна зробити такі основні висновки до розділу:

1. Феномен адаптації особистості у світових концепціях розвитку людини, що є визначальними щодо гуманітарної сфери знання, розглядається з п'яти основних позицій, які можна диференціювати на біхевіоральний, інтеракціоністський, психоаналітичний, гуманістичний і когнітивний підходи. Одним із видів адаптаційних процесів особистості, що забезпечує її входження до професійного середовища, є професійна адаптація.

2. На підставі вивчення й аналізу наукової літератури з'ясовано, що одним із видів адаптаційних процесів особистості, який забезпечує її входження до професійного середовища, є професійна адаптація. Зміст професійно-педагогічної адаптації розглядався в працях Н. Кузьміної, А. Маркової, О. Мороза, С. Овдій, А. Реана, В. Семиченко, О. Солодухової, Н. Чайкіної та ін., проте дослідженню власне професійної адаптації викладача ВНЗ у вітчизняній науці приділялося недостатньо уваги.

Аналіз наукових підходів до професійно-педагогічної адаптації педагога, особливостей професійної діяльності педагога вищої школи (В. Ащепков, О. Гура, І. Ісаєв, О. Коржув, Л. Макарова, Г. Матушанський, Л. Мітіна, І. Облес, В. Сластьонін, Ю. Фокін, С. Хатунцева та ін.) і результати емпіричного дослідження дали підстави визначити поняття «адаптація» як активний усвідомлений процес пристосування особистості до змінних умов життєдіяльності, набуття і вироблення нею адаптивних механізмів, здатних встановлювати на певних етапах відносну рівновагу із соціумом; професійно-педагогічну адаптацію як процес досягнення оптимального співвідношення між вимогами, що висуваються суспільством до професії викладача в цілому, і їх реалізацією в педагогічній діяльності молодого фахівця в умовах конкретного освітнього закладу; професійно-педагогічну адаптованість – стан здатності викладача до продуктивної професійно-педагогічної діяльності, реалізації власного професійного потенціалу згідно соціальних очікувань; професійно-педагогічну адаптивність – якість особистості, яка засвідчує абсолютну чи відносну гармонію між суб'єктивними цілями і кінцевими результатами, що супроводжується позитивним ставленням (оцінюванням, розумінням, прийняттям) особистості до професійно-педагогічної діяльності і самої себе.

Зроблено висновок про те, що векторами методичної роботи для формування професійно-педагогічної адаптованості молодого викладача є навчально-методичний, науково-методичний і організаційно-методичний.

3. Рушійною силою професійно-педагогічної адаптації молодого викладача закладу вищої освіти непедагогічного профілю є виникнення суперечності між професійно-педагогічною підготовленістю, соціальними і професійними очікуваннями особистості та реальними вимогами суспільства, конкретними умовами діяльності педагога вищої школи, які перебувають у ситуації

постійної зміни, що зумовлено суспільною динамікою, соціальним та особистісним розвитком.

4. Професійно-педагогічна адаптація молодого викладача закладу вищої освіти непедагогічного профілю має багатofункціональний характер та є необхідною умовою, етапом професійного становлення та розвитку фахівця, на якому відбувається оволодіння особистістю професійною діяльністю, усвідомлення цінностей професії; формування готовності до її успішної реалізації. Вона сприяє всебічному розвитку особистості, оскільки її результатом є становлення професійного Я особистості – невід'ємної складової самосвідомості; забезпечує входження викладача в професійну групу, зближує цінності професійної групи з цінностями особистості.

5. Як складний процес, професійно-педагогічна адаптація молодого викладача закладу вищої освіти непедагогічного профілю є полідетермінованою: зумовлюється комплексом як об'єктивних, так і суб'єктивних факторів, починаючи з етнокультурних умов, менталітету, освітніх традицій держави і суспільства, соціально-економічних, ідеологічних та інших впливів, особливостей регіону, професійно-педагогічної субкультури, специфіки закладу (його форми власності, рівня акредитації, профілю, складу науково-педагогічних працівників, соціально-психологічного клімату тощо) і до індивідуально-психологічних особливостей соціально-професійної активності викладача, його рівня професійної компетентності, професійної самосвідомості.

6. Установлено, що існують різні шляхи, які дозволяють забезпечити становлення у молодих викладачів професійної адаптованості. Однак одним із найбільш ефективних із них є відповідна організація методичної роботи закладу вищої освіти непедагогічного профілю, яка має значні резерви щодо підвищення якості педагогічної діяльності.

Зроблено висновок, що існуюча нині система підвищення кваліфікації викладачів вимагає значної трансформації на виконання розвивальної та інноваційної функцій, які найбільш повно відповідають підготовці молодих викладачів до творчої діяльності, їх безперервному професійному і особистісному зростанню.

7. У процесі проведення дослідження обґрунтовано, що технологія формування професійної адаптованості молодого викладача у методичній роботі закладів вищої освіти непедагогічного

профілю передбачає: стимулювання молодих викладачів до розвитку й виявлення професійної адаптованості та розробку програми особистісно-професійного вдосконалення на основі діагностики й самодіагностики індивідуальних особливостей і професійного досвіду; теоретичну підготовку й набуття досвіду застосування сучасних технологій навчання і ефективної взаємодії зі студентами; виявлення змін у рівні сформованості професійної адаптованості молодого викладача й забезпечення, за необхідності, внесення відповідних коректив у систему методичної роботи ЗВО непедагогічного профілю, що забезпечується на мотиваційно-організаційному, практично-діяльнісному та контрольно-коригувальному етапах.

## **2.2. Акмеологічний підхід до проектування і реалізації технології професійної адаптації молодих викладачів**

Удосконалення методичної роботи закладу вищої освіти непедагогічного профілю, зокрема підвищення кваліфікації молодих викладачів, пов'язане з усвідомленням необхідності сходження особистості до високого рівня компетентності та професійної майстерності. Це стає можливим з використанням нової й перспективної науки – педагогічної акмеології. Акмеологія («акме» – вершина, «логос» – наука) – напрям соціальних наук, який інтегрує знання про людину на етапі її зрілості, що вивчає закономірності досягнення дорослою людиною «акме» (вершин) у різних видах життєдіяльності, в тому числі в освіті, самоосвіті і професійній діяльності. Педагогічна акмеологія – наука про шляхи досягнення професіоналізму в роботі педагога. Акмеологічний підхід у методичній роботі закладів вищої освіти непедагогічного профілю полягає в тому, щоб забезпечити посилення професійної мотивації, стимулювання творчого потенціалу, виявлення та плідне використання особистісних ресурсів для досягнення успіху в професійній діяльності педагога, а значить, суттєво сприяє професійній адаптації молодого викладача.

Акмеологічний підхід допомагає системно осмислити професіоналізм педагога ХХІ століття, щоб оцінити його місце в суспільстві, виявити ступінь його готовності до реформування системи вищої освіти.

Поняття «професіоналізм особистості» – якісна характеристика суб'єкта праці, що відображає високий рівень розвитку професійно важливих та індивідуально-ділових якостей, високий рівень креативності, адекватний рівень домагань, професійну мотиваційну спрямованість, ціннісні орієнтації, професійні інтереси (Ю. Приходько, В. Юрченко [160]).

Акмеологія, крім базового поняття «професіоналізм», використовує поняття «інноваційне освітнє середовище». Воно відображає комплекс взаємопов'язаних умов, що забезпечують формування особистості педагога з інноваційно-творчим мисленням, його професійну компетентність (Н. Разіна [165]). Інноваційне освітнє середовище, як і індивідуальні особливості молодого викладача, впливає на становлення його професійної адаптованості.

Розвитку професійної адаптації молодого викладача сприяє створення інноваційного освітнього середовища вищої школи як середовища психолого-педагогічного та методичного супроводу; як середовища, що забезпечує творчу діяльність педагогів; як середовища, що гарантує умови для самовдосконалення та самоактуалізації. Створення та розвиток інноваційного освітнього середовища вищої школи будується на основі принципів: відкритості (життю; прогресивним теоріям, концепціям та ідеям; особистості й суспільству); системності; співробітництва як усередині освітньої установи, так і поза нею; безперервності освіти; корпоративності співтовариства педагогів-інноваторів; єдності функціонування локальних і глобальних систем.

Основними тенденціями розвитку інноваційного освітнього середовища вищої школи є: взаємопроникнення (конвергенція) і зближення зовнішньої та внутрішньої складової освітнього середовища; посилення впливу на розвиток інноваційного середовища громадського чинника; все більша залежність динаміки розвитку інноваційного середовища від інформаційно-технологічної складової; гармонізація особистісних, соціальних і національних смислів у структурі, організації й змісті професійно-особистісного росту педагогів вищої школи. Відмінною сутнісною характеристикою інноваційного освітнього середовища є синтез основних чинників розвитку особистості – середовища життєдіяльності, самоосвіти, спрямованої на реалізацію творчого потенціалу педагогів. Воно виступає комплексною формою орієнтування та реалізації основоположних принципів іннова-

ційної педагогіки і є єдиним освітнім простором ВНЗ, що дозволяє поєднувати зусилля всіх зацікавлених суб'єктів і об'єктів у системі професійно-особистісного росту педагогів. Інноваційне освітнє середовище стає провідним чинником формування професійної майстерності, професійно-педагогічної адаптації молодого викладача.

Під професіоналізмом педагога розуміється високий рівень його психолого-педагогічних, науково-предметних знань і вмінь у поєднанні з відповідним культурно-моральним обличчям, що забезпечує на практиці соціально затребувану підготовку підростаючого покоління до життя. Викладач-професіонал – це фахівець, який опанував високий рівень професійної діяльності, свідомо змінює й розвиває себе в процесі праці, вносить свій індивідуальний творчий внесок у професію.

Головним чинником досягнення професійної адаптованості молодого викладача є процес самовдосконалення. Професіоналізм дозволяє педагогу, досягнувши стану осмислення, почати рух до стану усвідомленості, тобто накопичення конкретних знань і розуміння в професії, що дасть можливість здійснити перехід до стану вмілості, здійсненності того, що усвідомлено. Професіоналізм педагога не може бути раз і назавжди досягнутим. Він «проростає» кожен раз у конкретному місці й часі, в процесі спілкування, будучи особистісною властивістю, тому підлягає безперервному становленню та розвитку. Професіоналом можна стати тільки в тій справі, яка сприяє розкриттю індивідуального життєвого сенсу (переживання).

Смислове переживання – це та ємнісна грань досвіду, в якій сплавлені різні, але авторитетні для даної людини емоційні й ментальні аспекти її життєдіяльності. Сенс може виявлятися як процес відповідності самому собі й світові, що суб'єктивно відчувається як щастя і повнота життя, як основна пріоритетна цінність, що визначає життєвий шлях людини. Потреба в професійно-особистісному розвитку виникає у педагогів, коли вони ставлять нові цілі, змінюють характер діяльності, знайомляться з досягненнями науки і практики. Для визначення чинників, які впливають на розвиток професійної адаптації молодого викладача, слід звернути увагу на його спеціально-предметну, методичну та психолого-педагогічну підготовку.

Згідно акмеологічного підходу, пошук критеріїв професійної адаптації молодого викладача (див. підрозділ 3.1) слід вести у

напрямку виконання ним професійних завдань. Педагогічні завдання, які доводиться вирішувати педагогу, завжди нестандартні й поліфункціональні. Педагогічна діяльність забезпечує реалізацію багатьох і різних функцій, зокрема: навчальної, розвивальної, виховної, діагностичної, корекційної, консультативної, управлінської, організаційної, рефлексивної. Педагогічна майстерність і професіоналізм є інтегральними характеристиками особистості педагога.

Основними акмеологічними характеристиками професійного середовища вищої школи можуть бути:

- вплив на професіоналізм особистості та діяльності;
- векторність – прояв навчального ефекту в контексті вирішення акмеологічних завдань;
- перенесення механізмів взаємодії з освітнім середовищем і опосередкованих ним психічних властивостей суб'єкта на потенційні професійні середовища;
- насиченість освітнього середовища максимальною кількістю елементів професіоналізації, навчання максимальній кількості педагогічних функцій.

Серед акмеологічних характеристик середовища значимо виділяються характеристики управління, вбудовані в модель дії механізмів формування професійно-педагогічної майстерності.

Професійну майстерність молодих педагогів можна розглядати як акмеологічний феномен професійної організації, який виникає за поєднання умов, що характеризуються як акмеологічне середовище. В основі формування педагогічної майстерності як психічного новоутворення, що проявляється в розвитку педагогічних здібностей, високому рівні розвитку знань, навичок і умінь, набутті педагогічної техніки і досвіду творчості, розвитку емоційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, мотивації, лежить комплекс перетворюючих механізмів, що забезпечують стабільне досягнення високої продуктивності праці, отримання продукту праці, який відповідає соціальним вимогам професії.

До провідних акмеологічних механізмів формування професійно-педагогічної майстерності належать (за О. Разіною [165]):

- адаптація з компенсаторним ефектом;
- ідентифікація з професійним образом (ідеалом);



- спонукання внутрішньої активності педагога в його взаємодії із середовищем вищої школи.

Показниками ефективності дії акмеологічних механізмів формування педагогічної майстерності є:

- висока продуктивність педагогічної діяльності;
- високий рівень кваліфікації та професійної компетентності;
- оптимальна інтенсивність і напруженість праці;
- висока організованість;
- низька опосередкованість, залежність від зовнішніх чинників;
- володіння сучасним змістом і сучасними засобами рішення професійних завдань;
- стабільність високих показників діяльності;
- можливість розвитку суб'єкта праці як особистості;
- спрямованість на досягнення позитивних соціально-значущих цілей [165].

На характер локального професійного середовища впливають:

- якість взаємин між суб'єктами освітньої діяльності;
- інтеграція і взаємодія безлічі локальних освітніх середовищ, взаємне використання інновацій;
- мультикультурні процеси, спрямовані на збереження різноманіття культурних цінностей і норм.

Отже, з метою досягнення високих рівнів професійної адаптованості молодого викладача через організацію навчально-методичної, науково-методичної й організаційно-методичної роботи на базі сучасних знань нової науки – педагогічної акмеології можливе вирішення таких завдань у вищому навчальному закладі непедагогічного профілю:

- підвищення професійної компетентності в сфері сучасних досягнень педагогіки та педагогічної акмеології;
- виявлення особистісних ресурсів педагогів і формування навичок побудови ефективних стратегій професійного зростання, кар'єри, іміджу;
- оволодіння сучасними технологіями та прийомами недирективного (гуманістичного) впливу та розвитку мотивації студентів, формування та розвитку конкурентоспроможності особистості.

Технологія формування професійної адаптованості молодих викладачів у методичній роботі закладів вищої освіти непедагогічного профілю будувалася з урахуванням акмеологічних законів: 1) закону особистісно-професійного розвитку і примноження особистісного потенціалу, який: вказує, що рушійною силою особистісно-професійного розвитку є різні протиріччя між перспективним, потенційним і наявним; розкриває зміст особистісно-професійного розвитку в контексті зміни співвідношення індивідуалізації та соціалізації, примноження потенціалу, зміни мотиваційної сфери особистості та її потреб, розширення об'єктного і предметного полів діяльності, зростання педагогічної компетентності тощо; 2) закону самовираження особистості у професії, який виокремлює процеси і механізми професійного самовизначення, самоствердження, самореалізації та особистісно-професійного зростання в контексті адаптації молодих викладачів закладів вищої освіти непедагогічного профілю.

### **РОЗДІЛ 3. ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ АДАПТОВАНOSTІ МОЛОДИХ ВИКЛАДАЧІВ У МЕТОДИЧНІЙ РОБОТІ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ НЕПЕДАГОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ**

---

#### **3.1. Структура технології формування адаптованості молодих викладачів закладів вищої освіти непедагогічного профілю**

##### **3.1.1. Забезпечення мотиваційно-організаційного етапу технології формування професійної адаптованості молодого викладача**

Реалізація мотиваційно-організаційного етапу технології передбачала комплексну діагностику сформованості професійної адаптованості молодого викладача і визначення стану наявних у нього мотивів щодо покращення якості своєї професійної діяльності, що дозволяло на основі отриманих даних забезпечити більш ефективну організацію методичної роботи закладу вищої освіти непедагогічного профілю. Так, за допомогою спостереження за поведінкою молодих викладачів, бесід із метою встановлення відповідності змісту методичної роботи їхнім потребам, вивчення побажань молодих педагогів щодо її організації з питань надання їм допомоги в розбудові педагогічної взаємодії зі студентами на адаптаційних засадах, методики Д. Райгородського [166] для діагностики міри задоволення основних потреб особистості й методики Т. Елерса [166] для визначення мотивації щодо досягнення успіху визначався характер ставлення молодих викладачів до формування професійної адаптованості й до участі в методичній роботі, спрямованій на реалізацію цієї мети (зокрема, підвищення кваліфікації у «Школі педагогічної акмеології і професійно-особистісного розвитку викладача»). Це було необхідною передумовою успішного здійснення процесу подальшого формування професійної адаптованості педагога.

Оскільки підґрунтя педагогічної позиції викладача складають його професійно-особистісні цінності, значна увага на діагностико-мотиваційному етапі реалізації технології також приділялась з'ясуванню характеру ціннісного ставлення молодих педа-

гогів до педагогічної діяльності та до її суб'єктів. Для цього, зокрема, використовувалась методика Д. Леонтьєва (див. дод. Б) [110]. Ця методика допомагала визначити в кожного молодого педагога наявність життєвої мети, ступінь сприймання ним свого життя та професійної діяльності як емоційно насичених і наповнених значенням, результати оцінювання продуктивності власного життя, виявити його уявлення про власні можливості щодо керування подіями свого життя, а також ступінь переконаності в можливості реалізувати власні прагнення. Ця методика дає змогу оцінити локус контролю людини, з яким осмисленість життя тісно пов'язана.

Прояв викладачем конкретного варіанту ціннісного ставлення молодих педагогів до своєї професійної діяльності (позитивно-активного, позитивно-пасивного й негативного) враховувався під час організації й проведення методичної роботи закладу вищої освіти непедагогічного профілю. Крім цього, для діагностики різних аспектів педагогічної позиції молодих викладачів застосовувалися методики, які дали можливість: визначити спрямованість особистості («на себе» – «на справу» – «на взаємодію») за допомогою методики В. Смекала і М. Кучера (дод. Д); визначити рівень особистісної й ситуативної тривожності (Ч. Спілберг) [132]; з'ясувати стилі поведінки особистості в конфліктних ситуаціях (К. Томас) [132]; забезпечити вимірювання психічного вигорання в професії (К. Маслач, С. Джексон) [132]; провести самоаналіз ціннісних пріоритетів (Л. Столяренко [200]), визначити стиль педагогічного спілкування, якому педагог віддає перевагу (Л. Столяренко [200]); установити рівень емпатійних здібностей; скласти психологічний портрет викладача (Н. Ольшанська [142]), дослідити характер контролю в педагогічній діяльності (Н. Бутенко, Л. Грущенко [35]) тощо.

Комплексне використання різних методів і методик для діагностики стану сформованості педагогічної позиції молодих викладачів дозволило працівникам методичної служби закладу вищої освіти непедагогічного профілю і самим молодим викладачам поглибити знання про себе та про ці методики психологічних досліджень, виявити позитивні якості кожного молодого викладача, які сприяють подальшому формуванню цієї позиції й, навпаки, ті з них, які заважають цьому процесу.

Отримані в процесі застосування цих методик дані дозволили під час реалізації розробленої технології не тільки максимально

враховувати індивідуальні психологічні якості кожного викладача, особливості здійснення ним професійної діяльності, а й на основі аналізу цих даних розділити досліджуваний контингент на окремі групи, в межах яких проведення методичної роботи щодо формування професійно-педагогічної адаптованості молодого викладача мало свою специфіку.

Так, за отриманими результатами діагностування було виокремлено першу групу молодих викладачів (Е1), які у своїй роботі були зорієнтовані на розвиток студентів. Ці педагоги відчували потребу в емоційному спілкуванні зі студентами, виявляли щирий інтерес до особистості кожного студента, його почуттів та переживань, були готові змінювати план заняття залежно від психологічного стану студентів. На заняттях таких молодих викладачів студенти відчували себе вільно й емоційно комфортно. Причому, ці педагоги виявляли інтерес не стільки до кінцевого результату навчальної діяльності, скільки до розвитку самої діяльності студентів. Вони сприймали студентів як партнерів і докладали значні зусилля для стимулювання їх саморозвитку. Також ці молоді педагоги відрізнялися сформованістю таких якостей, як товарииськість, доброта, моральність, емоційність, гнучкість поведінки.

Під час складання психологічного портрету члени вищевказаної групи характеризувалися також тим, що їхні інтереси були близькі до інтересів студентів, а спілкування з ними було для них не професійною необхідністю чи засобом самоствердження, а духовною потребою. Студенти любили таких молодих педагогів, відчували до них довіру, а себе на їх заняттях – у безпеці, комфортно, оскільки викладачі були здатні створити сприятливу емоційну обстановку для педагогічної взаємодії.

Крім цього, у молодих викладачів, що входили до складу першої групи, спостерігався благополучний психоемоційний стан, що визначало ефективність їхньої професійної праці. Вони були здатні не втрачати самовладання в екстремальних ситуаціях, приймати правильні рішення та брати відповідальність за них. Емоційна стабільність та висока працездатність таких молодих педагогів сприятливо впливали на психологічну атмосферу в аудиторії.

Цим педагогам було також притаманне позитивне самоприйняття. Вони проявляли демократизм у стосунках та гнучкість у поведінці. Члени зазначеної групи ставились до кожного

студента як до унікальної особистості, що має власну гідність та індивідуальні інтереси, були здатні надавати їм психологічну підтримку. Завдяки цьому реалізовувався повноцінний розвиток студентів.

Для учасників першої групи студент був рівноправним партнером педагогічної взаємодії. Тому вони уважно прислухалися до думок студентів, залучали їх до прийняття рішень під час організації педагогічного процесу, заохочували їхню самостійність та ініціативність, враховували не тільки навчальну успішність, а й особистісні якості кожного студента. Основними методами роботи молодих педагогів, що входили до першої групи, були похвала, спонукання до дії, порада тощо. Крім цього, для них характерними були задоволення від своєї професії, висока ступінь прийняття себе та інших, гнучкість у виборі способів поведінки, відкритість у спілкуванні, що сприятливо впливало на розвиток студентів.

Отже, на основі отриманих даних було зроблено висновок, що до експериментальної групи E1 (101 особа) були залучені молоді педагоги, які характеризувалися високим рівнем педагогічної компетентності, професійної мотивації, у тому числі й щодо вдосконалення власної педагогічної позиції, проявляли гуманістично-ціннісну спрямованість у взаємодії зі студентами та колегами, а їх фахова діяльність у цілому узгоджувалася з основними ідеями педагогічного спілкування, хоча й вимагала подальшого вдосконалення. Вони вважали педагогічну діяльність гідним видом праці й цінували свою професію, проявляли здатність до рефлексії, мали адекватну оцінку себе як фахівця, а також постійно ставили перед собою високі цілі, спрямовані на власне самовдосконалення і на розвиток студентів.

Молоді викладачі, які ввійшли до складу другої з виділених експериментальних груп (E2), характеризувалися такими якостями, як вимогливість, наполегливість, добре володіння матеріалом навчального предмета, який вони викладали. Зазвичай ці педагоги працювали інтенсивно й захоплено, досягаючи в педагогічній роботі непоганих успіхів, однак їх педагогічна праця не була системною. На відміну від учасників першої групи, ці педагоги не завжди поставлені педагогічні цілі пов'язували із всебічним розвитком студентів. Тому особливу увагу вони приділяли логіці заняття, його змісту, питанням дисципліни, що дозволяло їм успішно досягати визначених цілей. Однак зі сту-

дентами вони трималися зазвичай офіційно й сухо, не намагалися осмислювати їх переживання та психологічні проблеми, не усвідомлювали, що студенти потребують розуміння й підтримки. Як наслідок, у стосунках із ними у членів зазначеної групи були певні проблеми, бо ці стосунки не мали особистісної спрямованості, а могли навіть бути пронизані недовірою та байдужістю, що суттєво утруднювало педагогічне спілкування. Через це студенти нерідко відчували щодо таких викладачів страх і відчуження.

Учасники другої групи зазвичай характеризувалися підвищеною чутливістю нервової системи. Тому настрій у таких фахівців значною мірою залежав від зовнішніх обставин, несприятливі умови могли «вибити їх з колії», й тоді вони проявляли роздратованість, тривогу й безсилля, тобто, вони не завжди могли керувати власними емоціями.

Також викладачі, які ввійшли до складу другої групи, не мали сталої самооцінки. Вона залежала в різні моменти від їхнього настрою, зовнішніх обставин і думок інших людей. Причому позитивна оцінка праці таких молодих педагогів позитивно впливала на їх роботу, у такий час вони сприятливо впливали на студентів, формуючи в них позитивну особистісну орієнтацію. У ситуації зниження самооцінки ефективність роботи членів цієї групи різко падала. Крім того, було встановлено, що під час складання психологічного портрета викладача ці учасники відчували потребу в підтримці й визнанні з боку колег.

Відзначимо також, що члени зазначеної групи часто виконували роль «миротворця»: намагаючись уникати конфліктів та душевної напруги, вони нерідко погоджувалися виконувати зайву роботу. Як наслідок – ці педагоги часто відчували незадоволення працею, страх та невпевненість у собі, а в студентів ці молоді викладачі не користувались авторитетом. Це не сприяло професійному розвитку й підвищенню продуктивності навчальної праці педагога.

Підсумовуючи, відзначимо, що молоді викладачі, які ввійшли до складу групи E2 (136 осіб), характеризувалися достатнім рівнем професійної мотивації, професійної компетентності. Ці педагоги працювали зазвичай інтенсивно й захоплено, досягаючи в педагогічній роботі непоганих результатів, однак виявляли недостатній рівень теоретичної й практичної підготовки до досягнення професійно-педагогічної адаптованості. Вони зага-

лом цінували педагогічну професію, але іноді переживали внутрішньоособистісні конфлікти через відчуття власної професійної некомпетентності, що нерідко провокувало появи в них заниженої оцінки себе як фахівця; в цілому ставилися до студентів з повагою, усвідомлювали цінність кожного з них як унікальної особистості, однак їх педагогічна позиція забезпечувала ефект виконання професійних функцій тільки час від часу. Члени цієї групи епізодично проводили рефлексію власних професійних дій, а також здійснювали професійне самовдосконалення, проте воно не мало системного характеру.

Третю виділену експериментальну групу (Е3) складали молоді викладачі, які мали суттєві труднощі викладацької роботи. Вони неповажливо ставилися до викладацької справи, вважаючи, що заслуговують більш престижної роботи. У процесі складання психологічного портрета було з'ясовано, що для них навчальний заклад і студенти займають ніяк не перше місце в ієрархії їхніх основних цінностей, а коло інтересів не обмежується тільки університетськими проблемами, бо для них існують й інші можливості для самореалізації. Ці педагоги були зосереджені на мотивах власного благополуччя. Як наслідок, вони бережливо ставилися до своїх переживань, розраховуючи тільки на свої сили чи на опору поза університетом.

Зайняті передусім своїми власними переживаннями, такі молоді викладачі мало звертали уваги на потреби й інтереси студентів. Причому вони могли або усвідомлювати, що байдужі до проблем студентів, або й не усвідомлювати цей факт.

Стосовно самооцінки в учасників цієї групи спостерігалися різні варіанти. Так, деякі з них були настільки самодостатніми, що не залежали від думок колег та студентів. Характеризувалися схильністю до авторитарного лідерства. Сприймаючи студентів як об'єкт впливу, вони прагнули продемонструвати свою зверхність над ними, самостійно приймали рішення, ігнорували побажання студентів, подавляли їхню самостійність та активність, провокуючи формування в них заниженої самооцінки й нерідко навіть агресивності як форми психологічного захисту.

Деякі учасники третьої групи мали, навпаки, занижену самооцінку. Вони пред'являли завищені вимоги до себе та інших людей, часто відчуючи тривогу, неспокій, безсилля, бо не могли змінити ситуацію. У свою чергу, це зумовлювало появу в



них потреби в психологічному захисті, подоланні труднощів спілкування з іншими, негативному їх сприйнятті.

Слід також відзначити, що в деяких членів третьої групи педагогічна праця забирала занадто багато фізичних і психічних сил. Як наслідок, вони були настільки втомленими, що їх ставлення до університетських справ стало байдужим. Без сумніву, це заважало створенню доброзичливої атмосфери на заняттях.

Отже, групу ЕЗ (112 осіб) було утворено з молодих викладачів, які мали суттєві труднощі в науково-педагогічній роботі. Вони виявляли нешанобливе ставлення до викладацької справи, вважаючи, що заслуговують на більш престижну роботу, не відрізнялися гуманістично-ціннісною спрямованістю в педагогічній діяльності, проявляючи авторитарну чи, навпаки, ліберальну педагогічну позицію в роботі зі студентами, що не узгоджувалося з ідеями гуманістичного педагогічного спілкування. Вони не вміли визначати чіткі й адекватні цілі своєї діяльності, не враховували особливості студентів.

Отримані результати діагностування підтвердили раніше зроблений висновок, що в цілому рівень сформованості професійно-педагогічної адаптованості молодого викладача залишається недостатнім. Аналіз цих результатів дозволив виявити такі основні труднощі у формуванні професійної адаптованості молодого викладача, як відсутність у багатьох із них з цього питання відповідної мотивації, недостатній рівень потрібних знань, умінь, морально-вольових якостей тощо. З метою зміни ситуації на краще нами було розроблено робочу навчальну програму спецкурсу «Формування професійно-педагогічної адаптованості молодого викладача на основі педагогічної акмеології» для підвищення кваліфікації викладачів університету у «Школі педагогічної акмеології і професійно-особистісного розвитку викладача» (у рамках методичної роботи вищого навчального закладу непедагогічного профілю), спрямованої на формування професійно-педагогічної адаптованості молодого викладача. У свою чергу, це передбачало проведення корекції планів методичної роботи з урахуванням цієї програми.

Крім цього, нами враховувались відмінності особистісних якостей і характеристик педагогічної діяльності представників різних груп, що зумовлювало необхідність забезпечення диференційованого підходу до організації методичної роботи. Отримані дані діагностики використовувались для уточнення, конкретизації плану подальшого здійснення методичної роботи

закладу вищої освіти непедагогічного профілю у визначеному напрямі для кожної групи.

На першому етапі реалізації технології передбачалося не тільки проведення відповідної діагностики, а й забезпечення позитивного впливу на розвиток мотивації молодих викладачів щодо формування професійно-педагогічної адаптованості. Представники адміністрації вищого навчального закладу непедагогічного профілю, керівники різних ланок навчально-методичного, науково-дослідного відділів вищих навчальних закладів, висвітлюючи основні завдання, які постають сьогодні перед кожним викладачем, аналізували, як вирішення цих завдань пов'язане зі стилем роботи викладача, позицією, яку він займає у стосунках зі студентами.

Важливо відзначити, що у плані розвитку в молодих викладачів мотивації щодо формування професійної адаптованості, методична служба намагалася використовувати можливості різних форм методичної роботи. Так, питанням розвитку мотивації досягнення професійної адаптованості значна увага приділялася під час проведення засідань педагогічних і науково-методичних рад закладів вищої освіти непедагогічного профілю, методичних семінарів кафедр, інструктивно-методичних нарад тощо.

Мотиваційні аспекти формування професійної адаптованості молодого викладача забезпечувалися також у виступах науковців (педагогів та психологів) на науково-методичних конференціях, педагогічних семінарах і читаннях. Зокрема, розкриваючи необхідність переорієнтації методичної роботи закладу вищої освіти непедагогічного профілю на впровадження інтерактивних технологій навчання, забезпечення всебічного розвитку кожного студента як унікальної особистості, значущості прилучення студентів до загальнолюдських і національних цінностей, стимулювання відпрацювання на цій основі їх власних цінних пріоритетів, науковці підкреслювали, що необхідною передумовою вирішення цих завдань є гуманістична позиція молодих викладачів, яка сприяє саморозвитку студентської молоді.

Стимулюванню активності молодих викладачів щодо розвитку власної професійно-педагогічної адаптованості сприяли інтерактивні заходи: лекції-діалоги («Особистість і гуманістичний підхід до її виховання»), «Особистість студента як самоцінність», «Роль і значення виконання професійно-педагогічних

функцій», «Роль самоосвіти у професійному розвитку педагога-початківця» тощо).

Важливу роль на першому етапі реалізації технології займали також колективні й індивідуальні бесіди з колегами – більш досвідченими викладачами вищих навчальних закладів непедагогічного профілю. Аналіз їх результатів дозволяв деталізувати уявлення молодих педагогів про досліджувану проблему та шляхи її вирішення, а також визначити наявність типових для колективів кафедр неадекватних поглядів на неї чи негативних думок про педагогічну діяльність і студентів. У свою чергу, це допомагало в процесі подальшого розвитку мотивації молодих викладачів урахувувати ці моменти, підвищуючи його ефективність.

Слід відзначити, що стимулювання розвитку в молодих викладачів потреби у становленні професійної адаптованості як основи для формування відповідної мотивації вимагало використання в методичній роботі різноманітних активних методів і форм роботи (мозкового штурму, різнопланових ділових ігор, тренінгів тощо), створення проблемних педагогічних ситуацій, що давало змогу молодим викладачам усвідомити суперечність між бажаним і реальним станом сформованості професійної адаптованості як складника педагогічного професіоналізму.

Так, наприклад, розвитку мотивації молодих викладачів щодо становлення професійної адаптованості, забезпеченню усвідомлення її важливості для успішної роботи сприяло проведення мозкового штурму «Місія педагога в сучасному суспільстві». Під час його проведення молоді викладачі висловлювали свої думки щодо призначення педагога в соціумі, його ролі у вихованні підростаючого покоління. У свою чергу, це допомагало їм краще усвідомити власну місію в формуванні кожного студента як унікальної особистості та ще раз замислитись про відповідальність за результати своєї праці. Також проводились мозкові штурми й на інші споріднені теми, як-от «Особливості професійної компетентності викладача в умовах гуманізації освіти» тощо.

Для молодих викладачів організовувалися також круглі столи різної тематики: «Педагогічно-соціальна перцепція і продуктивність діяльності викладача», «Як стати професіоналом у педагогічній справі» тощо. Так, наприклад, на засіданнях круглого столу «Психологічний портрет педагога» викладачам пропону-

валося створити уявний психологічний портрет ідеального щодо професійної адаптованості педагога, визначити й схарактеризувати його особливі якості. Після такого обговорення педагогічним працівникам-початківцям пропонувалося скласти професійно-особистісні «автопортрети» та спробувати визначити, наскільки вони близькі до окресленого ідеалу педагога. Визначивши наявну різницю, досліджувані висловлювали свої пропозиції, як виправити наявні недоліки професійної поведінки.

Для стимулювання мотивації формування професійної адаптованості використовувався інший прийом – молодих викладачів залучали до самостійного складання двох психологічних автопортретів у світлі визначених ознак професійної адаптованості. Перший із цих автопортретів був ідеальною моделлю, до якої прагнув сам педагог. Інший автопортрет відображав реальну картину стану сформованості його професійної адаптованості. З'ясування відмінностей між цими автопортретами, з одного боку, було спонукальним чинником для викладача щодо активізації роботи над собою, внесення суттєвих змін у педагогічну взаємодію зі студентами, з іншого боку – наявні розходження між зазначеними автопортретами дозволяли йому краще усвідомити наявні проблеми у фаховій діяльності, визначити знання, вміння, професійно-особистісні якості, яких слід набути.

Для молодих викладачів організовувалися мотиваційні тренінги, які сприяли активізації у них мотивації щодо зростання їхньої професійно-педагогічної адаптованості. Відповідно до рекомендацій (І. Бех [19], Л. Блинов [21]), ці тренінги відбувалися за кількома фазами.

Перша фаза включала ознайомлення молодих педагогів з основними принципами проведення тренінгів: 1) принцип активності (вияв кожним учасником прагнення брати активну участь у діях, що відбуваються); 2) принцип творчої позиції (постійне опанування нових педагогічних ідей, закономірностей, які визначаються науковцями, передового педагогічного досвіду, а також регулярне вивчення власних особистісних особливостей та ресурсів); 3) принцип усвідомленого ставлення до власної поведінки («переведення» своєї поведінки з імпульсивного на більш об'єктований рівень); 4) принцип суб'єкт-суб'єктної взаємодії (розбудова спілкування на основі врахування інтересів, почуттів, емоцій, переживань інших людей).

Далі відбувалося створення сприятливої психологічної атмосфери, зняття зайвого емоційного напруження у молодих викладачів, розробка спільних правил роботи в мікрогрупах через проведення спеціально підібраних з цією метою ігор і вправ («Чим ми схожі», «Ступені довіри», «Кольорові емоції» тощо), а також забезпечення викладачам під час участі в цих заходах постійного підбадьорювання й заохочення. Була організована рефлексивна професійна практика («Занурення в досвід»), спрямована на подолання негативних стереотипів, переосмислення свого досвіду.

Для стимулювання молодих викладачів до бажаних змін у контексті становлення професійно-педагогічної адаптованості, спонукання їх до відмови від негативних стереотипів у професійній роботі з ними проводилася також дискусія за методикою О. Бреус [31]. Основним призначенням цієї дискусії було залучення молодих викладачів до рефлексивного оцінювання власної позиції в професійній діяльності, критичного самоаналізу власних чеснот та недоліків як фахівця, а як наслідок – спонукання молодих педагогів до визначення змісту особистісних змін, необхідних для покращення результативності навчально-виховної взаємодії зі студентами, стимулювання їх до методично виправданого самовизначення в ній. Аналізуючи результати проведеної дискусії, працівники методичної служби закладу вищої освіти непедагогічного профілю також визначали, хто з педагогів має авторитет серед молодих викладачів університету, кого вони вважають кваліфікованими фахівцями, здатними гнучко й адекватно реагувати на зміни в педагогічній взаємодії.

Для розвитку мотивації молодих викладачів щодо формування професійної адаптованості проводилися також дискусії на відповідні теми, наприклад, дискусія з метою обговорення питання, в чому полягає сенс педагогічної професії (О. Беседін) [17]. Для цього спочатку їм пропонувалося індивідуально написати відповіді на запитання, зокрема: У чому, на Вашу думку, проявляється головний сенс педагогічної професії? Яке значення має цей сенс для викладача? Як зміниться сенс діяльності педагога з віком, досвідом? У якому напрямі? Чи відбулися у Вас зміни в розумінні сенсу професії? З чим це пов'язано? Що, на Вашу думку, впливає на пошук викладачем сенсу своєї професії? Розташуйте твердження у порядку значущості: 1) приклад авторитетних учених, блискучих лекторів; 2) приклад

наставників, викладачів-професіоналів своєї справи; 3) спілкування з колегами, близькими за духом; 4) спілкування з власними дітьми; 5) спілкування зі студентами; 6) спілкування з талановитими, мислячими, самовідданими педагогами; 7) читання літератури (бажано назвати твір, який спонукував до аналізу сенсу професії); 8) власний життєвий досвід; 9) власні висновки, роздуми, дослідження; 10) ваші творчі досягнення, зусилля в підвищенні кваліфікації; 11) інше). Які почуття Ви пережили під час набуття нових сенсів чи ствердження у старих: 1) досягнення рівноваги, впевненості; 2) задоволення, підвищення настрою; 3) задоволення від наближення до істини; 4) полегшення у зв'язку з переоцінкою цінностей. Чи можете Ви сформулювати сенс власної професійної діяльності?

Після заповнення вищенаведеної анкети організовувалося колективне обговорення відповідей на її запитання. Це забезпечувало краще усвідомлення викладачами сенсу їх професійної діяльності та власної ролі як педагога в особистісному розвитку студентів, і як результат – позитивно впливало на розвиток відповідних мотивів. Крім цього, розвитку мотивації щодо формування професійно-педагогічної адаптованості молодого викладача сприяло розкриття необхідності дотримання основних ідей виконання професійних педагогічних функцій.

Для стимулювання молодих викладачів (особливо широко це застосовували в групі Е3) створювали ситуації «зараження успіхом», які забезпечували відчуття «смаку перемоги», тактику превентивних дій, «прихованої допомоги». Мотиваційний ефект у світлі порушеної в дослідженні проблеми мало також проведення конкурсів «Молодий викладач року». При цьому адміністрація закладів вищої освіти непедагогічного профілю застосовувала методи морального і матеріального заохочення (нагородження почесними відзнаками, преміями, публічна похвала, делегування почесних повноважень тощо).

Слід відзначити, що під час проведення експериментальної роботи з молодими викладачами групи Е3 додатково запроваджували індивідуальні бесіди, консультації психолога, спрямовані на корекцію їхньої професійної мотивації. Молодих викладачів цієї групи постійно переконували, що їхній особистісно-професійний розвиток безпосередньо залежить від тих сенсів і цінностей, які вони віднаходять у професійній діяльності. Для цього організовували проблемні бесіди, бесіди-роздуми, міні-

дискусії («Я вважаю, що...», «Імідж сучасного викладача», «Що нового я можу привнести у свою професію», «Роздуми про себе у своїй професії» тощо).

Важливо також зауважити, що представники адміністрації та навчально-методичного й науково-дослідного відділів закладів вищої освіти непедагогічного профілю на прикладі власної професійної поведінки пропагували доброзичливі взаємини з науково-педагогічними працівниками, заохочували їх до вияву творчої ініціативи, намагалися створювати оптимальні умови для того, щоб кожний викладач відчував себе активним суб'єктом реформування роботи закладу вищої освіти. Цьому, зокрема, сприяло проведення систематичного опитування молодих педагогів з метою з'ясування їх побажань, зауважень, рекомендацій стосовно подальшого проведення методичної роботи у закладі вищої освіти, визначення, яка індивідуальна допомога їм потрібна.

Описана вище робота стимулювала розвиток усвідомленого ставлення молодих викладачів до формування мотивації щодо постійного професійного самовдосконалення, забезпечення її відповідності загальним вимогам до професійно-особистісних якостей і функцій педагога. Реалізація першого етапу технології, спрямованого на проведення діагностики різних аспектів сформованості у молодих викладачів професійно-педагогічної адаптованості та забезпечення розвитку в них відповідної мотивації, сприяла формуванню у молодих педагогів першого компонента цього особистісного феномену – мотиваційно-ціннісного. У свою чергу, це дозволяло переходити до наступних етапів технології формування професійно-педагогічної адаптованості молодого викладача.

### **3.1.2. Реалізація практично-діяльнісного етапу технології формування професійної адаптованості молодого викладача**

На практично-діяльнісному етапі даної технології відбувалося безпосереднє формування у молодих педагогів професійної адаптованості під час здійснення методичної роботи, організація та змістове наповнення якої було спрямоване на вирішення цього завдання. Як уже зазначалося, описана навчально-методична, науково-методична і організаційно-методична робота закладу вищої освіти непедагогічного профілю охоплювала молодих ви-

кладачів усіх трьох груп, тобто різного рівня професійно-педагогічної компетентності та стилю спілкування зі студентами.

Під час упровадження технології вплив на подальший розвиток професійної адаптованості молодого викладача здійснювався відповідно до таких положень:

- добровільність участі молодих викладачів у тих чи інших її формах з урахуванням інтересів, потреб і можливостей кожного з них;
- співробітництво у прийнятті колективних рішень усіх учасників педагогічного процесу навчального закладу;
- забезпечення суб'єктно-смыслового характеру спілкування в педагогічному колективі, актуалізація мотиваційних ресурсів щодо участі в методичній роботі закладів вищої непедагогічного профілю;
- посилення ціннісно-смыслові спрямованості методичної роботи;
- стимулювання здатності молодого педагога до емпатії у спілкуванні зі студентами та іншими педагогами;
- зорієнтованість педагогічного спілкування на цілестворення й самоаналіз кожного його учасника в процесі розвитку суб'єктності, реалізацію його особистісних можливостей та творчих здібностей.

Так, реалізація на практиці першого з цих положень передбачала, що під час планування та здійснення методичної роботи у закладі вищої освіти визначено відповідальних за певні її напрями чи проведення конкретних методичних заходів, максимально враховувалися побажання кожного члена колективу, не застосовувались примусові дії стосовно них. У свою чергу, це було тісно пов'язано із дотриманням другого положення, яке вимагало, щоб усі колективні рішення, котрі стосувалися проведення методичної роботи у закладі вищої освіти, приймалися колегіально, щоб кожний педагог міг відкрито критикувати будь-який з її аспектів.

Упровадження в науково-методичну роботу третього положення спрямовувало зусилля працівників методичної служби на те, щоб кожний фрагмент цієї роботи набував для них особистісного сенсу. Для цього відбувалося регулярне обговорення, де, в яких конкретно педагогічних ситуаціях, з якою метою молоді викладачі зможуть використовувати ті чи інші ідеї науковців з



питань забезпечення виконання професійних функцій, застосовувати цінні практичні доробки викладачів-новаторів.

Крім цього, згідно з наступним положенням, значна увага методистів приділялася питанню посилення ціннісно-смыслової спрямованості методичної роботи, що відбувалося через стимулювання молодих викладачів до чіткого визначення власних пріоритетів у педагогічній діяльності, формулювання оціночно-ціннісних суджень щодо різних аспектів її реалізації.

П'яте положення ґрунтується на ідеї, що розбудова взаємодії викладача зі студентами на засадах педагогічного спілкування передбачає прояв ним здатності до емпатії у спілкуванні. Тому в методичній роботі застосовувалися різні психолого-педагогічні ігри, вправи, які допомагали викладачам оволодіти цими вміннями (наприклад, такі відомі в науковій літературі вправи, як «Парафраз», «Луна» тощо). Крім цього, відповідно до шостого визначеного положення, молодих викладачів постійно спонукали до систематичного самоаналізу власних якостей, здібностей, специфіки здійснення професійної діяльності, що позитивно впливало на розвиток їх рефлексивних умінь.

Важливо відзначити, що кожному учаснику експерименту було запропоновано розробити індивідуальну програму саморозвитку за кожним компонентом професійної адаптації, що дозволяло йому більш системно працювати над собою в напрямі формування професійної адаптованості. Під час її розробки викладачам надавалася консультативна підтримка з боку дослідчених педагогів-методистів і психологів. Причому, ця робота вимагала проведення спеціальної методичної роботи в групах Е2 й Е3. Тому в цих групах проводили індивідуальні консультації щодо планування роботи із самовдосконалення за визначеним напрямом, психологічні тренінги «Пізнай себе».

Значна увага під час взаємодії слухачів «Шкіл молодого викладача» приділялася забезпеченню відповідності організації та змісту методичної роботи закладу вищої освіти непедагогічного профілю індивідуальним інтересам і прагненням кожного педагога, відчуття ними професійного успіху на шляху засвоєння професійної адаптованості. Для цього проводилися індивідуальні консультації, бесіди, під час яких максимально враховувалися індивідуальні особливості кожного фахівця. Забезпеченню сформованості в них професійної адаптованості сприяло також систематичне надання їм можливості вільного вибору різних аспектів власної педагогічної діяльності, свободи

у прийнятті професійних рішень, врахування ними побажань під час здійснення методичної роботи у закладі вищої освіти.

Під час реалізації практично-діяльнісного етапу технології педагога оволодівали знаннями, необхідними для формування в них професійної адаптованості, згідно з розробленою робочою навчальною програмою спецкурсу «Формування професійно-педагогічної адаптованості молодого викладача на основі педагогічної акмеології» для підвищення кваліфікації викладачів університету в «Школі педагогічної акмеології і професійно-особистісного розвитку викладача». Її теоретична частина включала такі три змістові модулі: модуль перший – «Професіоналізм знань»; модуль другий – «Професіоналізм педагогічного спілкування»; модуль третій – «Професіоналізм самовдосконалення».

У процесі їх вивчення особлива увага молодих викладачів приділялась спеціальним знанням предмета викладання, педагогічним, методичним, психологічним знанням з проблеми формування професійно-педагогічної адаптованості, зокрема:

- особистість студента як безумовна цінність гуманістичної педагогіки, роль педагога в особистісному становленні студентів;
- характерні ознаки виконання професійних функцій;
- структура професійно-педагогічної адаптованості педагога-початківця;
- основні показники сформованості професійної адаптованості педагога;
- формування ціннісного ставлення викладача до студентів;
- розбудова суб'єкт-суб'єктних відносин з усіма учасниками педагогічного процесу;
- розвиток якостей та вмінь, що забезпечують педагогічну емпатію викладача.

Прогнозування результатів методичної роботи у закладах вищої освіти непедагогічного профілю сприяє вибору засобів вирішення педагогічних завдань. Головним із цих засобів є зміст методичної роботи. Наведемо приклади можливого змісту методичної роботи для професійно-педагогічної адаптації молодого викладача, який реалізується за допомогою серії занять: лекцій, семінарів, методичних оперативок, засідань кафедри.

Лекція «Професіоналізм педагога як об'єкт вивчення педагогічної акмеології». Акмеологія в системі наук про людину. Зв'язок акмеології з педагогічними та психологічними дисциплінами, що вивчають особистість, її психіку і свідомість, діяльність і поведінку, розвиток і творчість. Історія становлення педагогічної акмеології. Поняття «акме» в аспекті педагогічної діяльності. Рівні та етапи професійно-педагогічної адаптації молодого викладача. Закономірності та механізми досягнення вершин професійно-педагогічної адаптації молодого викладача. Мотиви професійних досягнень.

Семінар «Чинники та умови досягнення професійної майстерності». Об'єктивні чинники досягнення вершин професійно-педагогічної адаптації викладача (умови середовища, соціальне замовлення, якість управління, корпоративна культура). Суб'єктивні чинники досягнення вершин (Я-концепція, мотиви, спрямованість, здібності). Сила особистості та резерв функціональних можливостей педагога. Механізми подолання професійних деформацій. Психотерапевтичні аспекти педагогічної діяльності.

Методична оперативка «Персональний імідж сучасного педагога». Імідж як цілісний образ, єдність внутрішнього і зовнішнього, змісту і форми. Структура та функції іміджу. Імідж – стандарт сучасного педагога. Технології побудови персонального іміджу на базі особистісних ресурсів. Етапи побудови персонального іміджу. Становлення індивідуальності як результат розвитку і усвідомлення своїх здібностей та інтересів. Співвідношення свідомого і несвідомого у сприйнятті іміджу педагога. Вікові особливості в побудові та сприйнятті іміджу.

Круглий стіл «Розвиток технологій навчання у системі професійної освіти». Порівняльний аналіз традиційних та інноваційних систем освіти в акмеологічному контексті. Ресурси для розвитку особистості сучасних моделей навчання (проблемне, програмоване, проєктивне, контекстне, дистанційне). Технології навчання та прийоми педагогічної техніки: описова характеристика і класифікація (мотивація, активізація, індивідуалізація, опитування, оцінювання, контроль).

Семінар «Технології формування та розвитку конкурентоспроможних якостей особистості засобами навчальної дисципліни». Технології формування та розвитку цілеспрямованості та спрямованості особистості. Технології формування та розвитку креативного, критичного, системного мислення. Технології фор-

мування та розвитку комунікативних навичок і культури ділового спілкування. Технології формування та розвитку навичок самопізнання, рефлексивного мислення, самопрезентації, саморегулювання. Технології формування та розвитку навичок самостійної та організаторської діяльності. Технології формування та розвитку емоційної й поведінкової гнучкості, стресостійкості.

Засідання кафедри «Технології навчання та прийоми не директивного впливу на студентів як основа діяльності сучасного педагога». Психологічний аналіз сучасних технологій навчання. Особистісно-розвивальні технології та психологічні особливості їх використання у традиційній системі навчання. Технології організації комунікативного простору в групах із різним кількісним складом. Технології навчання на основі активізації та інтенсифікації діяльності студентів. Технології мотивації та актуалізації студентів. Педагогічні прийоми розвитку студентів через навчальний предмет (із досвіду професіоналів).

Сьогодні велика увага має приділятися творчому контролю за динамікою професійного зростання молодого викладача, ростом його професійної адаптованості. Такий контроль дає можливість:

- простежити зростання технологічної культури молодого викладача в її динаміці, порівнюючи динаміку професійного зростання викладачів як між кафедрами, так і всередині них;
- об'єктивно оцінити роботу колективу кафедри за рік;
- яскравіше, конкретніше бачити підготовку молодого викладача до атестації;
- допомогти молодому викладачеві перетворити навчальну діяльність на навчально-дослідну;
- полегшити впровадження ним найбільш важливих навчальних технологій (проблемно-модульного, проектного навчання);
- розширити межі вибору організаційних форм навчання, спрямованих на гуманізацію освіти;
- провести зріз знань із розвитку складних і дослідницьких умінь з предметів (при необхідності спираючись на розроблені анкети для студентів і викладачів);

– познайомитися з технологією розвитку розумових дій у процесі мислення, що суттєво поліпшить якість навчання.

Програма професійної адаптації молодого викладача закладу вищої освіти непедагогічного профілю є модулем, що має мету, завдання, зміст діяльності, методи реалізації, кінцевий результат із зазначенням термінів виконання. Видається за доцільне її побудова на основі чотирьох принципів:

1) рівневий підхід до підвищення кваліфікації молодих викладачів залежно від сформованості їхньої професійної адаптованості (навчаються окремо);

2) оптимальне поєднання трьох функцій підвищення кваліфікації: адаптивної – оперативна перепідготовка молодих викладачів з урахуванням зміни цілей і завдань змісту освіти; розвивальної – забезпечення творчого зростання на основі залучення викладачів до інноваційного режиму розвитку, випереджальної спрямованості, що сприяє активному впровадженню досягнень педагогічної науки і передового досвіду в інноваційному процесі вищої школи; компенсаторної – вдосконалення методичної підготовки викладача, пов'язаної з усуненням утруднень у практичній діяльності;

3) поєднання підвищення кваліфікації з розвитком творчого потенціалу;

4) інтеграція теоретичної, практичної, методичної й технологічної підготовки, що забезпечує планомірне, цілеспрямоване професійне зростання професійно-педагогічної адаптованості молодих викладачів від знання своїх труднощів і сутності досвіду до розвитку інноваційного досвіду, що розвивається на основі ідей експериментальної роботи, проведеної ними.

Програми професійної адаптації молодого викладача закладу вищої освіти непедагогічного профілю можуть включити перелік творчих завдань, тісно пов'язаних між собою з урахуванням цілей і завдань розвитку вищої школи. До цієї програми входить тема його наукового дослідження, обрана абсолютно самостійно чи за допомогою наукового керівника. У цій програмі намічається перелік планових заходів щодо реалізації теми дослідження викладача, яка є частиною загальної теми наукових досліджень університету і, відповідно, частиною теми кафедри. Діагностичні дані про рівень професійно-педагогічної адаптованості молодого викладача (відвідування занять, заповнення картки професійного зростання, дослідження самооцінки знань і

умінь з упровадження дослідницьких умінь) передбачають більш глибоке вивчення потенційних можливостей викладача, знання його кваліфікації.

Програма професійної адаптації молодого викладача закладу вищої освіти непедагогічного профілю вибудовується на основі таких процесуальних дій:

- надання допомоги викладачу у виборі теми дослідження з урахуванням його потенційних можливостей та педагогічної майстерності;

- відбір наукової та науково-методичної літератури з теми дослідження;

- розробка різного роду творчих завдань проміжного і підсумкового характеру за темою індивідуального дослідження з урахуванням кінцевих і проміжних цілей і підсумкових показників розвитку вищої школи;

- систематизація, класифікація цих завдань з урахуванням плану роботи за програмою професійної адаптації молодого викладача вищого навчального закладу непедагогічного профілю на кожен рік;

- аналіз результатів власної діяльності, конструювання власної педагогічної системи на основі узагальнення результатів дослідно-експериментальної роботи (впровадження досягнень педагогічної науки і передового педагогічного досвіду, проведеного без експерименту);

- перетворення новачків в інноваційний досвід викладача шляхом вибудовування системи цих новачків з опорою на навчально-дослідницький процес;

- розробка програми орієнтовного впровадження результатів інноваційного досвіду викладача;

- надання допомоги у створенні творчої або дослідницької лабораторії викладача (В. Делія [62]).

Кінцевим результатом роботи викладача з обраної теми дослідження може стати узагальнення матеріалу в формі дисертаційної чи курсової роботи на курсах підвищення кваліфікації, що дасть можливість реалізувати принцип безперервності в системі професійної освіти. Вважаємо, що взаємозв'язок роботи викладача з теми дослідження у вищій школі з темою курсової роботи на курсах підвищення кваліфікації значно полегшить навчання викладача за межами вищої школи і одночасно після

проходження курсів підвищення кваліфікації вже у закладі вищої освіти непедагогічного профілю розширить і поглибить роботу над темою дослідження.

За існуючої системи підвищення кваліфікації у вищій школі професійна адаптація молодого викладача на перших порах зростає за рахунок теоретичної і практичної підготовки, а потім – за рахунок методичної та технологічної.

Результатом цієї діяльності за перші п'ять років роботи може стати творча (дослідницька) лабораторія кожного викладача. У кінцевому підсумку, понад 70 % педагогів від загального числа членів педагогічного колективу після п'яти років роботи, а після восьми років – понад 90 % від загального складу педагогів працюватимуть над програмою професійного зростання в умовах інноваційного розвитку вищої школи, стаючи співавторами інноваційних технологій навчання.

Також із метою підвищення теоретичної обізнаності молодих викладачів-слухачів «Шкіл молодого викладача» з питань формування професійної адаптованості фахівця відбувалося регулярне їх ознайомлення з новими законодавчими, нормативно-правовими та інструктивними документами в галузі вищої освіти, в яких відображалися вимоги до рівня професійної підготовки освітян, причому особлива увага приділялася аналізу тих аспектів, які мали відношення до характеристики бажаної педагогічної позиції.

Вагоме місце в методичній роботі відводилося також обговоренню матеріалів педагогічної преси, психолого-педагогічних і науково-методичних доробок, які дозволяли покращити знання молодих викладачів про механізм здійснення педагогічної діяльності на засадах адаптації. Для своєчасного ознайомлення молодих педагогів із педагогічними новинками та полегшення доступу до них у закладах вищої освіти також періодично проводилися виставки наукових, науково-методичних і навчально-методичних матеріалів, нових надходжень до університетських бібліотек, «ярмарки педагогічних ідей», створювались «методичні бюлетені» тощо.

Необхідну теоретичну компетентність викладачі набували під час тематичних нарад і науково-методичних рад, на засіданнях методичних семінарів кафедр, на науково-методичних семінарах, науково-практичних конференціях, психолого-педагогічних консиліумах, семінарах-практикумах, які спрямовува-

лись на забезпечення позитивного впливу на свідомість молодих викладачів у питаннях відпрацювання педагогічної позиції, зміцнення їх переконань про необхідність дотримання в навчально-виховній взаємодії основних ідей педагогічного спілкування, уточнення уявлень стосовно виконання професійних функцій. При цьому в процесі роботи використовувалися такі форми й методи, як: міні-лекції, повідомлення, зустрічі з провідними науковцями у психолого-педагогічній галузі, із кращими викладачами міста; підготовка наукових доповідей, захист рефератів. Крім цього, для груп E2 й E3 було додатково прочитано спецкурс «Професійно-педагогічна адаптація молодого викладача».

Значна увага на другому етапі реалізації технології приділялась також забезпеченню набуття викладачами виявлених у дослідженні груп адаптаційних умінь. Причому, для засвоєння кожної з них застосовувались відповідні форми й методи роботи:

- аналітико-прогностичні вміння: аналіз, моделювання та програвання педагогічних ситуацій («Прийняття педагогічного рішення», «Стратегія усунення конфліктів» тощо), розв'язування проблемних ситуацій («Майбутнє нашого вищого навчального закладу», «Яким повинен бути педагог») тощо;

- організаторсько-проектувальні вміння: залучення молодих викладачів до організації засідань методичних семінарів кафедр, проведення майстер-класів (група E1), участь молодих викладачів у реальному процесі педагогічного спілкування зі студентами, їхніми батьками, колегами; розробка освітніх проєктів («Навчальний заклад майбутнього», «Навчальний заклад без невстигаючих студентів» тощо); тренінги («Провідник», «Педагогічне цілепокладання»);

- комунікативно-емпатійні: колективні творчі справи, які сприяли набуттю досвіду адаптаційної взаємодії й спонукали молодих викладачів до прояву особистісних якостей; вправи на розвиток емпатії («Невербальний прояв підтримки», «Емоція йде по колу» тощо); створення портретів молодих викладачів (толерантного, конфліктогенного, авторитарного, демократичного), автопортретів;

- рефлексивно-оцінні вміння: полілог, дискусія, рефлексивна інверсія, які спонукали молодих викладачів до рефлексивної



поведінки, різноманітні рефлексивні тренінги («Рефлексія», «Занурення в досвід», «Пізнай себе»).

Під час проведення занять було широко застосовано різні види групової роботи: парні, бригадні, ланкові, кооперовано-групові, диференційовано-групові та індивідуалізовано-групові.

Значна увага в системі методичної роботи закладу вищої освіти непедагогічного профілю приділялася також забезпеченню всебічного сприяння розвитку суб'єктності молодих викладачів як необхідної передумови формування їх готовності до забезпечення розвитку суб'єктності студентів. Саме тому під час проведення експериментальної роботи нами враховувалися викладені раніше ідеї Г. Серих [188] про те, що суб'єктність характеризується трьома інтегральними сутнісними властивостями: самодетермінацією (самопричинністю), самоорганізацією (самовпорядкуванням); саморозвитком (самопобудовою). Крім того, авторкою в кожній із визначених властивостей було виділено три складники: гносеологічний, аксіологічний та праксеологічний, які доцільно було враховувати під час розвитку суб'єктності фахівця.

На підставі запропонованих ідей здійснювалося стимулювання самодетермінації молодих педагогів як необхідної передумови прояву професійної адаптованості. Це передбачало забезпечення усвідомлення ними суті ціннісного ставлення до педагогічної взаємодії, необхідності самостійного відпрацювання власних ціннісних пріоритетів (аксіологічний аспект) та застосування вольових зусиль в опануванні нових актуальних положень про педагогічну діяльність і оптимальну позицію, яку має займати її організатор (гносеологічний аспект), осмислення власних можливостей, ресурсів як педагога, забезпечення саморегуляції в засвоєнні необхідних для вияву професійно-педагогічної адаптованості вмінь і навичок (праксеологічний аспект). У світлі цього під час реалізації запланованої методичної роботи працівники методичної служби цілеспрямовано спонукали молодих викладачів до самодетермінації.

Для учасників усіх трьох груп з метою забезпечення самоорганізації, яка складає другу сутнісну властивість суб'єктності, створювалися відповідні зовнішні умови, проводилися науково-методичні заходи (семінари, лекції тощо). Це давало змогу сформувати у молодих викладачів правильні уявлення про організацію своєї поведінки в напрямі формування професійно-педа-

гогічної адаптованості (гносеологічний аспект), про важливість забезпечення спрямованості своїх дій на засвоєння необхідних для її становлення наукових положень та методичного матеріалу (аксіологічний аспект), про необхідність прояву прагнення до максимально високого рівня розвиненості відповідних умінь і навичок (праксеологічний аспект).

Значна увага приділялася також спонуканню молодих викладачів до саморозвитку, в якому відображалася третя сутнісна властивість суб'єктності. Для цього педагоги заохочувалися до проведення самостійної роботи з метою розширення наявних у них уявлень про специфіку професійно-педагогічної адаптованості фахівця та необхідність її прояву в педагогічній взаємодії (гносеологічний аспект), про важливість трансформації власної активності у прийняття студента як безумовної цінності та відпрацювання позитивного ставлення до взаємодії з ним (аксіологічний аспект), про необхідність забезпечення понаднормативної активності в опануванні операційними моментами педагогічної взаємодії на засадах педагогічного спілкування (праксеологічний аспект).

Важливо відзначити, що найбільші складнощі формування професійної адаптованості виникали у роботі з викладачами, які входили до складу третьої експериментальної групи, адже вони вимагали суттєвої корекції наявних професійних мотивів та стилю поведінки. Причому, їм була потрібна методична допомога не тільки в оволодінні знаннями та вміннями з адаптації, а й у покращенні їх психоемоційного стану шляхом пошуку можливостей гармонізації із собою та навколишнім світом, у більш бережливому ставленні до ресурсів своєї психіки, пошуку способів і засобів саморегуляції, які допоможуть досягти благополучного психоемоційного стану. Тому в цій групі додатково передбачалось здійснення індивідуального методичного супроводу професійного вдосконалення кожного її учасника з боку адміністрації вищого навчального закладу непедагогічного профілю, методистів, психологів, висококваліфікованих колег з метою формування професійно-педагогічної адаптованості й ліквідації наявних недоліків у їхній педагогічній роботі. У свою чергу, це вимагало застосування індивідуальних форм методичної роботи, які мали коригувальний ефект.

Необхідно зауважити, що з викладачами, які входили до груп Е2 і Е3, проводилась також додаткова методична робота з ме-

тою озброєння їх методами саморозвитку і зростання професійно-педагогічної адаптованості.

Так, із метою стимулювання формування у молодих викладачів професійно-педагогічної адаптованості їх залучали до мозкового штурму «Професійно-педагогічна адаптованість – це...». Під час його проведення викладачам пропонувалося висловити свої думки стосовно позиції, яку має проявляти сучасний педагог у вищому навчальному закладі, а також щодо того, як можна стимулювати її розвиток. Як свідчить аналіз висловлювань молодих педагогів, найбільш поширеними відповідями були такі: «професійно-педагогічна адаптованість – це позиція, яка засвідчує здатність викладача відчувати комфорт у спілкуванні зі студентами» (8 % опитаних), «професійно-педагогічна адаптованість є педагогічним інструментом розбудови суб'єкт-суб'єктних відносин зі студентами» (6 % опитаних), «професійно-педагогічна адаптованість є основою для розуміння студента» (4 % опитаних) тощо. Отже, ці молоді викладачі дали правильні, але неповні відповіді. Негативним у результатах цього опитування було те, що майже 45 % опитаних молодих викладачів припустилися у своїх відповідях помилок чи суттєвих неточностей.

Наприкінці мозкового штурму організовувалося колективне обговорення записаних на дошці думок молодих викладачів стосовно визначення суті професійної адаптованості з виділенням тих, які підтримувалися більшістю присутніх. Ці думки враховувалися методистами під час проведення подальшої роботи з цими викладачами, адже вони допомагали з'ясувати правильні уявлення більшості молодих викладачів про професійно-педагогічну адаптацію, на які доцільно було спиратися у майбутній взаємодії, й, навпаки, помилкові думки, які вимагали корекції.

Крім того, в цих експериментальних групах додатково використовувалися такі методи і форми роботи, як вирішення педагогічних задач, розв'язання проблемних ситуацій, участь у дискусіях, тренінгах, ролевих іграх, виконання спеціальних вправ тощо.

Так, наприклад, викладачам пропонувалося виконати вправу «Майбутнє нашого навчального закладу» (Т. Бука, М. Митрофанова) [162]. Для цього учасники розбивалися на групи, кожна з яких створювала плакат-колаж за темою «Майбутнє нашого навчального закладу», на якому необхідно було відобразити

продуктивні кроки, ефективні методичні заходи, спрямовані на подальше процвітання закладу вищої освіти, підвищення професійного рівня молодих викладачів на засадах інтерактивних технологій навчання і педагогічного спілкування, збагачення ціннісного практичного досвіду кожного фахівця. Потім групи проводили презентацію проведеної роботи.

У цих групах проводився також тренінг, спрямований на відпрацювання у молодих педагогів здатності позитивно мислити. На початку його організації викладачам пропонувалося визначитися із власною позицією, обравши адекватний для себе варіант із нижче запропонованих:

У мене не все добре – у них все добре, або я – «–», вони – «+» (позиція людини, яка має занижену самооцінку, через це вона вважає, що ні на що не здатна, тому зазвичай діє у край обережно, заздрить іншим і майже ніколи не досягає успіху).

У мене все добре – у них не все добре, або я – «+», вони – «–» (позиція людини із завищеною самооцінкою, яка ніколи не вважає себе винною, у всіх проблемах звинувачує інших, часто досягає поставлених цілей, але звичайно не користується авторитетом і повагою в інших людей).

У мене не все добре – у них не все добре, або я – «–», вони – «–» (позиція безнадії – людина з такою позицією не бачить нічого доброго навколо себе, не любить ані себе, ані інших людей, а як наслідок – не може досягти успіху).

У мене все добре – у них все добре, або я – «+», вони – «+» (оптимістична позиція людини, яка добре ставиться і до себе, і до інших людей; критикуючи вчинки студента, такий педагог не зачіпає його гідності, не принижує й не ображає його).

Як свідчать отримані дані, в групах Е2 і Е3 тільки 4 педагоги обрали позицію № 4, а більшість учасників (67 %) – або позицію № 1, або позицію № 3, тобто позиції, які не відповідають бажаним ознакам виконання професійних функцій. Після опрацювання отриманих даних викладачам пояснили, що означає та позиція, яку вони обрали. Потім їм пропонувалося спробувати змінити свою позицію за допомогою автотренінгу. Для цього вони у стані спокою, заплющивши очі, повинні були, промовляючи про себе, визначати позитивні сторони життя, навіювати собі, що вони є гарними людьми й такі ж люди оточують їх. Адже зміна ставлення до обставин змушує людину переживати інакші емоції стосовно них.

Для стимулювання оволодіння молодими викладачами методиками саморозвитку в напрямі оволодіння професійно-педагогічною адаптованістю застосовувалися також такі форми й методи роботи, як спеціальні вправи, тренінги, співбесіди тощо. Так, наприклад, пропонувалася вправа «Професійний автопортрет», спрямована на досягнення кращого усвідомлення своєї професійної позиції. Досліджуваним треба було відповісти на кожну з позицій анкети: «За що мене цінують студенти, колеги, керівництво, батьки студентів?», «За що мене можуть критикувати студенти, колеги, керівництво, батьки студентів?». Після її заповнення за бажанням молодим викладачам пропонувалося озвучити відповіді та пояснити більш докладно свої думки. Це допомагало їм краще усвідомити основні позитивні й негативні аспекти своєї професійної позиції.

Учасники вказаних груп також залучалися до участі в тренінгу-медитації «Мое майбутнє». Для цього їм пропонувалося глибоко вдихнути, закрити очі й уявити, що вони знаходяться в порожньому приміщенні з білими стінами. Перед ними двері, на яких написано «Майбутнє». Треба було відкрити ці двері й відчути потік повітря, що йде з них. Який він: теплий чи холодний? Як він пахне? Там темно чи світло? Потім треба було увійти в цю кімнату й усвідомити, які події можуть відбуватися у власному житті, а потім подякувати своєму майбутньому за те, що воно відкрило свої таємниці.

Значна увага приділялася також проведенню тренінгів, спрямованих на формування у молодих педагогів уміння визначити мету майбутньої діяльності, формувати завдання, умови та засоби їх вирішення, здійснювати самопланування й самоуправління. З урахуванням рекомендацій науковців на першій фазі реалізації цього тренінгу викладачам нагадувалося, що цілі, які формулює педагог стосовно взаємодії зі студентами та власного професійного самовдосконалення, мають бути сформульовані в діагностичній формі, тобто такій, щоб можна було чітко визначити, чи вдалося їх досягнути, або з'ясувати відмінності між наявними й бажаними результатами своїх дій. Крім того, педагогам пояснювалося, що при визначенні цілей, які спрямовують процес власного самовдосконалення, необхідно обов'язково узгодити й поєднати потреби, інтереси, прагнення самого викладача як унікальної індивідуальності й бажання, очікування

кожного студента як певної мірою автономного суб'єкта педагогічної взаємодії.

У світлі цього їм пропонувалося визначити для себе місію як основну мету своєї професійної діяльності, провідні уявлення про бажане майбутнє й низку проміжних цілей, вирішення яких сприяє досягненню головної мети. Отже, їм треба було відповісти для себе на такі питання: Що є найвищою метою для Вас як для педагога? Які ставляться Вами проміжні цілі? Чи узгоджуються вони між собою? Чи сприяють вони досягненню основної мети? Які шляхи, засоби доцільно використати для досягнення кожної поставленої цілі? Яка діагностика передбачається для того, щоб переконатися в їх досягненні?

З посиланням на думки авторитетних науковців викладачам пояснювалося, що визначення ускладнень у своїй професійній діяльності є важливою умовою для постановки адекватних цілей, досягнення яких сприятиме покращенню якості педагогічної роботи.

На другій фазі реалізації цього тренінгу забезпечувалося набуття викладачами досвіду ціле покладання і відпрацювання необхідних для цього вмінь. Їм пропонувалося визначити найбільш актуальні для них проблеми, які заважають перейти на позицію взаємодії. Потім молодих педагогів, об'єднавши в малі групи, залучали до розробки конкретних програм, спрямованих на розв'язання однієї з цих проблем. Зокрема, це передбачало визначення ними проміжних цілей та конкретного механізму, засобів їх досягнення, а також формулювання власних рекомендацій, які допоможуть їм та їхнім колегам відмовитися від неправильних уявлень, застарілих стереотипів і «підштовхнути» до активних змін у напрямі формування професійної адаптованості.

Як приклад, опишемо роботу групи, спрямованої на пошук шляхів розв'язання проблеми, що виникла в роботі викладача-початківця (його стаж роботи у вищому навчальному закладі – 6 місяців), однак яка в цілому є достатньо типовою для сучасного закладу вищої освіти непедагогічного профілю: відсутність взаєморозуміння між педагогом і окремими студентами, які на занятті голосно розмовляють, займаються своїми справами та заважають іншим студентам працювати. Звичайно після декількох зауважень у спокійній формі цей педагог починає підвищувати голос, але це тільки поглиблює конфліктну ситуацію.

Викладачам пропонувалося спроектувати свої способи вирішення цієї проблеми, запропонувати конкретні рекомендації на краще.

Для здійснення поетапного аналізу проблеми взаємин викладача і студентів педагогам пропонувалося з'ясувати її аспекти, використовуючи алгоритм (за Р. Шаповалом) [224]:

- сутність проблеми: відсутність порозуміння між викладачем та окремими студентами, що виявляється у демонстрації студентами неповаги, агресії на адресу викладача, а викладачем – різкості стосовно студентів;

- аналіз проблеми (її розчленування на окремі етапи для пошуку шляхів вирішення):

- час виникнення (відразу після приходу викладача до вищого навчального закладу, тобто шість місяців тому);

- сила прояву проблеми (значна);

- причини виникнення й існування проблеми:

- ті, що стосуються студентів: наявність конфліктних осіб, які не хочуть вчитися, але добре усвідомлюють, що молодий викладач не може з ними упоратися, і відчувають свою безкарність;

- ті, що мають відношення до самого викладача: відсутність емпатії, здатності зацікавити студентів навчальним матеріалом та захопити їх своїми ідеями, вмінь підтримувати дисципліну в аудиторії, попереджати або хоча б своєчасно вирішувати конфліктні ситуації.

- які заходи потрібні для розв'язання проблеми: реалізація значних змін у взаємостосунках викладача та студентів, пошук шляхів щодо підвищення у порушників дисципліни інтересу до процесу навчання, стимулювання усвідомлення ними своїх можливостей, бажання змінити власну поведінку, покращити відносини з педагогом; підвищення рівня педагогічної майстерності викладача-початківця, спонукання його до зміни стилю спілкування, переорієнтація його педагогічної позиції в бік виконання професійних функцій;

- способи розв'язання проблеми: розбудова молодим педагогом довірливих стосунків зі студентами на суб'єкт-суб'єктній основі, сумлінне та докладне планування занять із визначенням можливостей забезпечення мотиваційних аспектів та індивідуальних особистісних траєкторій для кожного студента, влас-

ної підтримуючої ролі в навчанні, вихованні й розвитку підлітків, проектування й реалізація індивідуальної коригувальної виховної роботи з порушниками дисципліни;

- чия й яка потрібна методична допомога молодому викладачеві: методистів для отримання рекомендацій щодо покращення власної професійної праці, психолога – для поповнення своїх знань новою інформацією про особливості студентів та розбудову педагогічної взаємодії з ними, консультації досвідчених викладачів, які мають досвід розбудови взаємовідносин зі студентами з девіантною поведінкою й, зокрема, саме з тими студентами, з якими виникла конфліктна ситуація;

- здійснення зворотного зв'язку, визначення критеріїв того, що проблема розв'язана: встановлення доброзичливих стосунків між викладачем та студентами, відсутність напруги в їх спілкуванні, виявлення викладачем емпатії та рефлексії стосовно власних професійних дій, зростання в студентів, з якими був конфлікт, мотивів пізнавального й соціального плану, покращення рівня їх освітньої успішності;

- наслідки розв'язання проблеми: покращення психологічної обстановки в аудиторії, підвищення пізнавальної активності студентів, удосконалення педагогічної діяльності викладача-початківця, переорієнтація його педагогічної позиції на засади виконання професійних функцій.

Проведення вищевказаного тренінгу сприяло не тільки поглибленню знань молодих викладачів про себе та власну педагогічну діяльність, а й визначенню конкретних проміжних цілей на шляху професійного самовдосконалення, пов'язаних із формуванням певних професійних умінь, що дозволяло пізніше успішно реалізовувати ці цілі на практиці.

На зазначеному етапі реалізації технології формування професійно-педагогічної адаптованості для молодих викладачів, які входили до груп Е2 і Е3, проводилась також спеціальна робота з метою оволодіння кожним із них широким спектром інноваційних форм і методів організації педагогічної діяльності, які дозволяли їм проявляти інноваційну позицію щодо студентів, спонукали їх до особистісного самовизначення. З цією метою використовувалися різні форми методичної роботи: методичні об'єднання, інструктивно-методичні наради, постійно діючі проблемні психолого-педагогічні семінари, педагогічні читання, конкурси, «круглі столи» тощо. Зокрема, для стимулювання



позитивних самозмін у професійній поведінці молодих викладачів керівники закладу та представники методичної служби дотримувались таких рекомендацій фахівців:

- замість прямих управлінських вказівок намагалися здійснювати процес керівництва професорсько-викладацьким колективом через створення відповідної атмосфери співробітництва та творчості, що виступала дієвим чинником для стимулювання бажаних змін;

- делегували викладачам низку додаткових повноважень, що підвищувало їх відповідальність за власні дії;

- спонукали молодих педагогів до переходу на новий рівень ціннісних відносин як аксіологічної основи, мотивів професійного розвитку та нових способів мислення й поведінки, що узгоджуються з ідеями адаптації;

- забезпечували прийняття ними нових «ігрових ролей», спрямованих на коригування на цій основі мотивів удосконалення власної позиції й узагалі діяльності, що відображалось в такій схемі: «треба – можу – хочу – прагну»;

- спонукали молодих викладачів до інтеріоризації нового для них алгоритму управлінських рішень на засадах виконання професійних функцій.

Реалізація методичної підтримки в підвищенні якості практичної роботи молодих викладачів, прояву ними професійної адаптованості дозволяло їм наочно побачити, як упроваджуються інтерактивні технології навчання та педагогічної взаємодії на практиці, на власному досвіді переконатися, що вони викликають позитивні емоції в учасників.

Важливим напрямом у формуванні професійної адаптованості молодого викладача з груп Е2 і Е3 була організація ділових і рольових ігор, практично спрямованих вправ, тренінгів, які давали змогу відпрацьовувати певні форми поведінки, закріпити необхідні для виявлення професійно-педагогічної адаптованості професійно-особистісні якості й ділові вміння в ситуаціях, максимально наближених до реальної практики, залучення до розв'язання проблемних професійних ситуацій.

Оскільки певні форми роботи реалізовувались у межах поділу молодих викладачів на малі групи, з ними було проведено обговорення основних правил спільної діяльності в цих групах, а саме таких:

– спілкування за принципом «тут і тепер», що передбачало обговорення групою тільки актуальних для даного конкретного моменту часу питань із своєчасним реагуванням кожного члена групи на будь-які дії чи слова партнерів, тобто група була своєрідним «дзеркалом», яке допомагало кожній особі адекватно оцінити себе в цілому та свої окремі слова і вчинки;

– персоніфікація висловлювань, що вимагало відмови учасників від висловлювань безособистісного характеру й уживання тільки таких суджень, які дозволяли чітко зрозуміти, хто й що має на увазі («Я вважаю, що...»);

– щирість і відкритість у спілкуванні, які спонукали кожного говорити тільки те, що він думає насправді, про те, що його дійсно хвилює, а якщо з якихось причин людина не могла розповісти про свої проблеми та висловити свої думки, їй пропонувалося краще промовчати або викласти їх письмово;

– конфіденційність усього, що відбувається в групі, довіра один до одного й групи в цілому: всі члени групи мали дотримуватися обіцянки про те, що зміст їх розмови, сповідань не стане надбанням інших людей; це стимулювало кожного бути більш щирим і не боятися відкритися;

– визначення сильних сторін кожної особистості, що передбачало визначення й визнання основних чеснот учасників групи і таким чином сприяло усвідомленню кожним із них власної цінності й особистісної значущості;

– неприпустимість безпосередніх негативних оцінок людини: при обговоренні того, що відбувається, оцінювалася не особистість учасника, а окремі його слова чи дії;

– забезпечення якомога більше контактів і спілкування: спонукання учасників до активного підтримання комунікативних контактів із кожним учасником, незважаючи на особистісні симпатії чи антипатії;

– активна участь у тому, що відбувається: кожному треба було активно спостерігати, слухати, відчувати партнера та групу в цілому;

– виявлення поваги до того, хто говорить: учасникам групи за допомогою невербальних засобів спілкування важливо було продемонструвати промовцю, що його уважно слухають, співпереживають йому й розуміють; вступати в дискусію їм можна було лише після того, як попередній промовець закінчив висловлювати думки.

Так, наприклад, педагоги залучалися до моделювання ситуації «Яким має бути педагог». Для цього їм нагадувалося, що у викладацькій діяльності зустрічаються різні стилі. Є молоді викладачі, які досконало знають матеріал, уміють його пояснити, оперують термінами, числами, проте вони виступають тільки трансляторами інформації, не сприяючи розвитку студентів. Таких викладачів можна назвати «викладачі-експерти». Є молоді викладачі, які використовують блискучі ефекти, їх цікаво слухати, за їх роботою приємно спостерігати, але педагог працює на себе, не прагнучи стимулювати позитивні зміни у студентів. Це «педагог-зірка». А є й ті, що не тільки вміють передавати нові знання й навички студентам, а й допомагають їм зробити узагальнення та висновки, спираючись на їх власний досвід. Це «викладачі-провідники», які розкривають особистість студента і, як провідники, допомагають мандрівникам долати складні гірські маршрути. Але допомога надається тільки до того часу, поки вона є потрібною. Якщо провідник бачить, що далі люди, яких треба було супроводжувати, можуть іти самостійно, він повертається додому. Такого провідника називають «шерпа». Тож очевидно, що педагог має бути «шерпою» у стосунках зі студентами. Причому, успішний педагог має поєднувати в собі риси і експерта, і зірки, і провідника.

Після такого вступу викладачам пропонувалося таке питання для обговорення: Чому ж педагог має поєднувати риси експерта, зірки й провідника? Для виконання цього завдання учасники поєднувалися в три групи, кожна з яких моделювала відповідну ситуацію (група 1: коли педагог – експерт; група 2: коли педагог – зірка; група 3 – коли педагог провідник). Потім групи створювали, відповідно до тексту завдання, портрети цих викладачів на аркушах паперу. Спікери груп презентували свої напрацювання перед рештою аудиторії.

Ще пізніше продовжувалося обговорення за такими питаннями: 1) Які труднощі виникали в процесі моделювання педагогічної ситуації? Чому? 2) Який висновок можна зробити з приводу стилів педагогічної роботи? (Успішний педагог вдало поєднує риси викладача-експерта, зірки й провідника).

Педагоги також залучалися до гри-розминки «Провідник». Для участі в цій грі молоді викладачі об'єднувалися в дві групи і створювали два кола: внутрішнє й зовнішнє. Тим, хто стояв у зовнішньому колі, пропонувалося вийти з аудиторії, де їм давав-

ся інструктаж щодо подальших дій. Так, цим викладачам повідомлялося, що учасники внутрішнього кола протягом однієї хвилини будуть стояти із заплученими очима, витягнувши руки вперед. Побачивши, що руки партнера опускаються вниз, вони повинні своїми долонями легенько їх підтримати, а як тільки відчують, що йому вже не потрібна допомога, опустити свої руки. Після повернення в аудиторію групи виконували запропоноване завдання. Потім групи мінялися своїми ролями. Але, на відміну від попереднього завдання, учасники внутрішнього кола мали підтримувати руки своїх партнерів постійно, протягом ігрового часу.

Після виконання двох варіантів завдання з педагогами обговорювалися такі питання: Як ви себе почували? Чи добре було тим, кому постійно підтримували руки? Чи добре було тим, кому підтримували руки час від часу? Як ви будете використовувати отриману інформацію в викладацькій роботі? Учасників підводили до висновку, що комусь підтримка потрібна постійно, а комусь – лише інколи. Викладач-провідник відрізняється саме тим, що він здатний відчувати, коли, кому й яку треба надати підтримку, щоб стимулювати студентів до власних висновків і відкриттів.

Чільне місце на другому етапі реалізації технології займало також вивчення, узагальнення й поширення передового педагогічного досвіду, пов'язаного з формуванням і виявленням молодими викладачами професійно-педагогічної адаптованості в педагогічній роботі зі студентами. Причому, значна увага приділялася не тільки вивченню зовнішнього для вищого навчального закладу непедагогічного профілю передового досвіду з цього питання, а й досвіду своїх колег. Оскільки найкращі в цьому плані педагоги були об'єднані нами в експериментальну групу Е1, саме їх доробки ставали надбанням інших молодих викладачів.

Для покращення діяльності молодих викладачів у контексті цієї проблеми, їм пропонувалося взяти участь в анкетуванні, яке включало такі питання:

- Які джерела ви використовуєте для ознайомлення з передовим педагогічним досвідом?
- Які труднощі у Вас виникли під час опрацювання досвіду викладачів, що працюють на засадах взаємодії?

– Які побажання Ви маєте щодо покращення методичної роботи з питань запровадження передового досвіду, в тому числі й стосовно вдосконалення педагогічної позиції молодих викладачів?

– Які Ваші доробки стосовно забезпечення взаємодії зі студентами заслуговують на ознайомлення з ними колег із колективу кафедри?

За даними анкетування, провідними джерелами інформації про передовий досвід для молодих викладачів були такі: педагогічні ради, методичні наради, теоретичні семінари (72 %), педагогічна преса та телебачення (69 %), безпосередньо ознайомлення з досвідом, майстер-класи (62 %), курси підвищення кваліфікації (54 %), університетська картотека передового досвіду (53 %), науково-практичні конференції та семінари, майстер-класи (47 %) тощо.

Серед труднощів, із якими зіткнулися педагоги під час пошуку й опрацювання передового досвіду, який мав відношення до питань виконання професійних функцій, ними були визначені такі: незначна кількість наукових та науково-методичних праць із проблеми виконання професійних функцій та складність доступу до цих книжок, нестача вільного часу для докладного ознайомлення з публікаціями про передовий досвід та реальною роботою викладачів-новаторів із цього питання, відсутність системності в методичній роботі вищих навчальних закладів непедагогічного профілю щодо опрацювання наявного досвіду щодо.

З урахуванням результатів анкетування молодих викладачів під час проведення експериментальної роботи було складено системний план щодо пошуку, вивчення та провадження передового досвіду з даної проблеми. Для цього керівниками закладів вищої освіти непедагогічного профілю, працівниками методичної служби та самими викладачами збиралася спеціальна бібліотека друкованих праць, присвячених різним аспектам виконання професійних функцій, відповідні електронні носії інформації, складалася картотека передового досвіду, який було накопичено у закладі вищої освіти тощо. Цей матеріал постійно оновлювався та систематично опрацьовувався під час проведення різних методичних заходів. Крім того, під час вивчення рівня професійної підготовки молодих викладачів керівниками закладів вищої освіти непедагогічного профілю та представ-

никами методичної служби виокремлювалися доробки молодих викладачів, які могли стати зразками правильної педагогічної позиції для інших колег. Цей досвід вивчався за допомогою використання різних форм роботи: відвідування навчальних занять та позааудиторних заходів молодого педагога його колегами, доповіді про свої напрацювання на методичних нарадах, семінарах-практикумах, засіданнях творчих груп, підготовка відеозаписів чи аудіозаписів занять або їх фрагментів, підготовка відповідних матеріалів для методичних виставок, методичних бюлетенів, засідань «молодих викладачів» тощо.

У процесі проведення експериментальної роботи враховувались поради фахівців про те, що неможливо впроваджувати педагогічний досвід без проведення його попереднього аналізу й пошуку відповіді на питання, що саме робить даний метод (прийом) діючим та результативним. Тому під час проведення експериментальної роботи виокремлювалися структурні елементи досліджених методів (прийомів), тобто вони розкладалися на окремі елементи й визначалася значущість кожного. Це дозволяло виокремити той елемент, який і забезпечував результативність накопиченого досвіду. Потім проводився аналіз: наскільки можливо й доцільно впроваджувати цей досвід у роботу інших молодих викладачів, яких методичних нововведень, яких доповнень він вимагає.

Ще одним напрямом, який реалізовувався під час проведення методичної роботи в експериментальних закладах вищої освіти непедагогічного профілю, було обговорення й визначення можливостей появи негативних наслідків від прояву педагогами професійної адаптованості та заходів щодо попередження таких ситуацій. Для цього застосовувалися різноманітні активні методи роботи, які дозволяли продемонструвати в наочній формі, що психолого-педагогічна підтримка викладача має бути доречною, не перетворюватися на опіку й не обмежувати проявів студентами самостійності й ініціативності.

Крім цього, обговорювались приклади роботи молодих викладачів закладу вищої освіти непедагогічного профілю, які занадто контролювали дії студентів.

Як уже вказувалося, варіант науково-методичної роботи з учасниками групи ЕЗ, в яких на початку експериментальної роботи спостерігалися найбільші проблеми зі сформованістю професійно-педагогічної адаптованості, доповнювався забезпе-

ченням методичного супроводу їхнього професійного вдосконалення з метою розвитку цієї позиції. Тому з ними проводилися додаткові консультації, бесіди, тренінги, які допомагали оволодінню інтерактивними технологіями навчання і покращенню взаємин зі студентами. Крім цього, за молодими викладачами закріплювали наставників із числа висококваліфікованих педагогів, які надавали їм допомогу в цих питаннях, визначали й аналізували недоліки і давали змогу їх виправити.

Так, наприклад, з учасниками групи ЕЗ здійснювалось консультування щодо характерних ознак виконання професійних функцій. Це допомагало викладачам не тільки краще усвідомити суть цих ознак, але й проаналізувати, наскільки їхня власна професійна діяльність відповідає цим ознакам, які недоліки у своїй роботі треба виправити, щоб оволодіти інтерактивними технологіями навчання і покращити педагогічну взаємодію зі студентами.

На другому етапі технології також проводилося консультування з метою опанування викладачами шляхів забезпечення виконання професійних функцій у професійній роботі викладача. З ними також обговорювалось, як реалізувати визначені шляхи в їх практичній педагогічній діяльності. Проводились консультації з питань застосування викладачами в навчально-виховній роботі педагогічної підтримки, визначення особливостей використання методів вислуховування, підбадьорювання, поради, заохочення, а також здійснення діагностики поточних результатів педагогічної взаємодії.

Застосовувалися такі форми й методи, як: міні-лекції, повідомлення, зустрічі з провідними науковцями, викладачами; періодично проводилися виставки наукових, науково-методичних і навчально-методичних матеріалів.

Отже, реалізація практично-діяльнісного етапу технології забезпечувала формування у молодих педагогів мотиваційного, змістового, особистісного компонентів структури професійно-педагогічної адаптованості, визначених у табл. 3.1, тобто на цьому етапі здійснювалось не тільки оволодіння викладачами необхідними для прояву професійно-педагогічної адаптованості знаннями й уміннями, а й формування в них визначених особистісних якостей: відкритості, щирості, чуйності, доброзичливості, толерантності, тактовності, емпатійності тощо. Причому, залежно від специфічних особливостей професійної діяльності

викладача, нами було розроблено та впроваджено на практиці три варіанти здійснення методичної роботи, які доповнювали один одного та дозволяли, максимально враховуючи вихідний стан сформованості педагогічної позиції викладача, забезпечити оптимальну методичну підтримку процесу її вдосконалення на засадах виконання професійних функцій.

### **3.1.3. Здійснення контрольно-коригувального етапу технології**

Контрольно-коригувальний етап розробленої технології спрямовувався на здійснення систематичного контролю динаміки рівня сформованості професійно-педагогічної адаптованості молодого викладача. Для реалізації поставлених на цьому етапі завдань проводилася систематична діагностика поточних змін у рівні сформованості професійно-педагогічної адаптованості молодого викладача, його типових помилок і наявних труднощів, забезпечувалося внесення необхідних коректив у проведення методичної роботи у вищих навчальних закладах непедагогічного профілю.

Зокрема, для діагностики отриманих результатів на контрольно-коригувальному етапі досліджуваної технології використовувалися такі методи дослідження, як спостереження, вивчення результатів педагогічної взаємодії молодих викладачів зі студентами, опитування студентів, бесіди з викладачами й батьками тощо. Особлива увага приділялася забезпеченню оволодіння молодими викладачами вищих навчальних закладів непедагогічного профілю такими аналітично-рефлексивними методами, як аналіз і самоаналіз, оцінювання й самооцінювання, узагальнення, систематизація, порівняння тощо.

Для визначення ефективності методичної роботи закладу вищої освіти непедагогічного профілю, спрямованої на формування професійно-педагогічної адаптованості молодого викладача, використовувалися відповідні критерії й показники (див. підрозділ 3.1). Крім цього, додатково були застосовані такі показники:

- усвідомлена готовність молодих педагогів змінюватися в потрібному напрямі, вносити необхідні зміни у свою професійну діяльність;
- зростання методичної обізнаності молодих викладачів з окресленої проблеми;



- належна якість методичного забезпечення процесу формування професійно-педагогічної адаптованості молодого викладача;
- вивчення молодими викладачами передового досвіду своїх колег;
- здійснення викладачами активного самовдосконалення з метою покращення власної професійно-особистісної позиції;
- висока ініціативність молодих викладачів у створенні авторських методик, які сприяють запровадженню інтерактивних технологій навчання та поліпшенню взаємодії зі студентами.

Особлива увага в експериментальній роботі приділялася постійному вивченню динаміки педагогічної позиції молодих викладачів, які входили до складу експериментальних груп Е2 і Е3. Причому для полегшення фіксації поточних і остаточних результатів цього процесу на кожного їхнього учасника було заведено індивідуальну теку, де збиралася будь-яка інформація, що мала відношення до порушеної проблеми: результати його тестування чи анкетування з різних питань, фрагменти навчальних занять чи виховних заходів, творчі роботи, виконані під час тренінгів тощо. Ці теки зберігалися в науково-методичному відділі закладу вищої освіти непедагогічного профілю та постійно поповнювалися новим матеріалом. За необхідності деякі із зібраних матеріалів індивідуально обговорювалися з їх автором, що дозволяло не тільки уточнити його точку зору з того чи іншого питання, але й стимулювати молодого викладача як суб'єкта власного самоспостереження й самоперетворення до подальших професійно-особистісних змін. Кращі творчі роботи молодих викладачів розміщувалися в репозитарії університету.

З метою систематичного діагностування змін у стані позиції кожного викладача працівники методичної служби відвідували й аналізували відкриті заняття й виховні заходи молодих педагогів, залучали їх до анкетування, участі в тренінгах тощо, а результати аналізу професійної діяльності молодих викладачів регулярно доводили до їх відома. На основі обговорення цих результатів викладачі отримували науково обґрунтовані рекомендації щодо внесення необхідних змін у свою роботу, а також поради стосовно організації подальшої самоосвітньої діяльності у визначеному напрямі.

Так, наприклад, працівником методичної служби було встановлено, що на заняттях з економіки підприємства викладачем Олександром Г. не завжди приділяється достатньо уваги добре встигаючим студентам. Тому було проведено ретельний аналіз виявлених недоліків його роботи й на основі цього надані практичні рекомендації для покращення ситуації. Крім цього, молодому викладачеві було запропоновано підготувати доповідь і виступити на кафедральному методичному семінарі з питань забезпечення індивідуалізації й диференціації на заняттях. Пізніше було констатовано, що надана методична допомога дозволила педагогу позбавитися цього недоліку в своїй роботі.

Важливо зазначити, що діагностична діяльність на контрольно-коригувальному етапі формування професійно-педагогічної адаптованості молодого викладача проводилася за різними напрямками. Так, для визначення сформованості у молодих викладачів мотивації щодо необхідності змін в їх професійній позиції, а також інтересу до тих науково-методичних заходів, що проводилися у вищому навчальному закладі в контексті вирішення поставленої проблеми, педагогам регулярно пропонувалося взяти участь у відповідному анкетуванні чи усному опитуванні, результати яких дозволяли зробити певні висновки про досягнуті результати. Так, наприклад, викладачам пропонувалися питання такого типу:

- Чи викликає у Вас інтерес навчально-методична, науково-методична і організаційно-методична робота, що проводиться у вищому навчальному закладі з метою формування професійно-педагогічної адаптованості молодого викладача?

- Чи забезпечує вона позитивні зміни у Вашій професійній позиції?

- Які форми, методи організації методичної роботи Ви вважаєте найбільш ефективними в контексті порушеної проблеми?

- Які форми, методи її організації Ви вважаєте найменш ефективними?

- Які проведені методичні заходи Вам найбільше сподобалися? Чому?

- Які недоліки Ви бачите в організації методичної роботи вищого навчального закладу?

- Які у Вас є побажання стосовно змін у її проведенні?

Вивчення динаміки мотивації щодо змін у власній педагогічній позиції у членів експериментальних груп передбачало також визначення їх інтересів до професійно-педагогічної діяльності, аналіз відгуків, зауважень і пропозицій стосовно реалізації розробленої програми методичної роботи вищого навчального закладу непедагогічного профілю, що дозволяло своєчасно вносити відповідні зміни в цей процес. Крім того, проводилася спеціальна коригувальна робота щодо подальшого розвитку в молодих педагогів мотивів, пов'язаних із становленням їх професійно-педагогічної адаптованості. З цією метою застосовувалися індивідуальні бесіди, а також використовувалися такі методи впливу, як заохочення, власний приклад, підбадьорювання тощо.

На контрольно-коригувальному етапі реалізації технології здійснювався системний аналіз рівня засвоєння молодими викладачами знань, умінь, формування особистісних якостей, які засвідчували їхню професійно-педагогічну адаптованість. Причому застосування відповідних активних форм взаємодії (ігор, тренінгів, спеціальних впливів, дискусій, вирішення складних педагогічних ситуацій тощо) дозволяло забезпечити водночас і діагностику поточних результатів експериментальної роботи, і зміцнення, а за необхідності й корекцію таких знань, умінь та навичок.

Відзначимо, що в групах Е2 і Е3 проводилися також додаткові опитування, тестування, які дозволяли уточнити у молодих педагогів зміни в наявному в них рівні знань адаптаційного характеру. Адже зрозуміло, що, наприклад, педагог-початківець, який доброзичливо ставиться до студентів, але не володіє знаннями, необхідними для правильної розбудови взаємин з ними, не зможе стати педагогом-провідником. У межах експериментальної роботи відбувалося також регулярне відстеження сформованості у молодих викладачів необхідних для формування професійно-педагогічної адаптованості вмінь, професійно-особистісних якостей і цінностей.

На зазначеному етапі реалізації технології формування професійно-педагогічної адаптованості молодого викладача педагоги також залучалися до обговорення різноманітних педагогічних ситуацій. Наприклад, їм пропонувалося проаналізувати складні

педагогічні ситуації (Р. Немов) [132]. Після цього розпочиналося їх колективне обговорення. Зверталася увага на оцінювання позиції викладача в цих ситуаціях, його цілі, можливості попередження конфліктів, прийоми впливу педагога на студентів тощо.

У роботі з молодими викладачами використовувалися й інші варіанти організації обговорення педагогічних ситуацій. Наприклад, кожному з них видавався аркуш з описом такої ситуації: «Ви, виконуючи обов'язки куратора групи, викликали для індивідуальної бесіди студента, який систематично запізнюється на заняття. Однак на цю заплановану зустріч Ви самі спізнилися на 20 хвилин. Студент Вас дочекався та з цікавістю очікує, якими будуть Ваші подальші дії. Опишіть їх». Педагогам пропонувалося визначити різні варіанти можливої поведінки в цій ситуації та ймовірні наслідки вибраних дій, відобразивши їх у відповідній таблиці. Викладачі індивідуально заповнювали цю таблицю, обираючи із запропонованих варіантів дій оптимальний. Потім організовувалося спільне обговорення всіх висунутих молодими викладачами пропозицій та вибір найкращої з них.

Так, наприклад, на думку викладача Марини В., яка входила до складу другої групи, педагогу треба вибачитись перед студентом, пояснивши причину свого запізнення, та запропонувати їм обом краще планувати свій час, щоб у майбутньому не допускати таких ситуацій. Однак деякі молоді викладачі висловлювали й більш авторитарні пропозиції. Зокрема, Вадим М. вважає, що педагог не зобов'язаний звітувати перед студентом про причини свого запізнення, бо це тільки знижує його авторитет, тому йому краще, незважаючи на своє запізнення, розпочати заплановану бесіду та поводитися так, немовби нічого не трапилося.

Під час спільної дискусії, обговоривши позитивні й негативні аспекти різних варіантів можливих дій педагога, молоді викладачі у своїй більшості дійшли висновку, що найкращим із цих варіантів є саме варіант, запропонований Мариною В., бо саме він більшою мірою відповідає ідеям адаптації викладача до інтерактивних технологій навчання і спілкування. Як свідчать результати експериментальної роботи, обговорення цієї та ін-

ших проблемних ситуацій дозволяло не тільки оцінити, зробити певні висновки про педагогічну позицію викладача, а й забезпечити коригування, подальший вплив на сформованість його професійно-педагогічної адаптованості. Адже у процесі подальшого спілкування з молодими викладачами було з'ясовано, що вони намагаються використовувати сформульовані спільними зусиллями поради у практичній роботі зі студентами.

У цілому важливо відзначити, що вивчення адміністрацією вищого навчального закладу непедагогічного профілю, завідувачами кафедр, головами методичних семінарів кафедр стилю роботи молодих викладачів, особливостей їх взаємодії зі студентами, наявних професійних успіхів чи недоліків, і оцінювання побаченого, в тому числі негативне, певною мірою мобілізувало молодих фахівців до змін у своїй поведінці. Однак не є таємницею факт, що багато молодих викладачів можуть провести непогане «відкрите» заняття або виховний захід для своїх колег чи контролюючих органів, які перевіряють якість навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі. Проте для деяких із цих молодих викладачів такі випадки «якісної» педагогічної роботи мають одиничний характер, здебільшого спілкування зі студентами не підпорядковане принципам інтерактивних технологій навчання.

Причини для цього можуть бути різні: хтось з них відчуває професійну втому через надмірну завантаженість чи невміння раціонально розподілити свій час, хтось просто не хоче надмірно працювати, бо, на його думку, низькооплачувана робота викладача не варта таких «жертв» тощо. Тому, не применшуючи роль зовнішнього контролю за діяльністю викладача, слід було враховувати, що модель його поведінки в присутності інших колег та наодинці зі студентами могла суттєво відрізнитися.

Зауважимо, що процес психологічної перебудови дорослих людей, які вже мають певні переконання, інтереси, звички, що не узгоджуються з ознаками інтерактивних технологій навчання, на інший стиль спілкування у професійній роботі відбувався достатньо болісно. Адже від них вимагалось відмовитися від певних аспектів наявної Я-концепції, реформувати її на засадах гуманістичної педагогіки. Тому в процесі здійснення методичної роботи у закладі вищої освіти з метою формування про-

фесійної адаптованості у молодих викладачів важливо було не стільки звернути їх увагу на наявні професійні проблеми, вади в їх роботі, скільки «підштовхнути» кожного з них до позитивних самозмін, постійного професійно-особистісного саморозвитку.

З урахуванням вищевказаних моментів основний наголос під час проведення експериментальної роботи робився не тільки на контроль професійної роботи молодих викладачів для досягнення вищих рівнів їх професійної адаптованості, а й на перевірку наявності сприятливих передумов, які б спонукали молодих педагогів реалізувати ідеї інтерактивних технологій навчання на практиці, стимулювали до рефлексії власної професійної позиції та визначення результативності фахової діяльності, власного ставлення до студентів, а також здатності стимулювати їх до власного саморозвитку.

Зокрема, для реалізації систематичної діагностики й самодіагностики поточних змін у рівні сформованості професійної адаптованості молодих викладачів з ними систематично організовувалось колективне обговорення результатів педагогічної роботи закладу вищої освіти й самооцінювання результатів індивідуальної роботи, бліц-дискусії про поточні педагогічні досягнення й недоліки. Такі форми роботи стимулювали молодих педагогів до більш об'єктивного самооцінювання власної професійної позиції.

Також для заохочення молодих викладачів до постійної рефлексії власних професійних дій їх залучали до написання есе на відповідні теми, анкетування, яке передбачало відповіді на питання, що були пов'язані з процедурою педагогічної рефлексії. Колективне обговорення написаних есе, отриманих відповідей на питання анкети, з одного боку, сприяло подальшому розвитку рефлексивних умінь молодих педагогів, а з іншого – виявляло певні вади в їхній діяльності і в роботі самих представників навчально-методичного, науково-дослідного, виховного відділів вищого навчального закладу непедагогічного профілю, що допомагала їм на основі аналізу отриманих результатів вносити відповідні корективи в її організацію та зміст.

На цьому етапі реалізації технології формування професійної адаптованості молодого викладача використовувалася також методика «Незакінчене речення», яка передбачала завершення

досліджуваними написаних на аркуші паперу початків речень. По закінченні цієї роботи педагогам пропонувалося уважно перечитати свої відповіді та спробувати їх більш докладно пояснити, інтерпретувати, що спонукало їх до прояву рефлексії. Крім інтерпретації автором, отримані відповіді пізніше розглядалися ще й організатором навчання у «Школі педагогічної акмеології і професійно-особистісного розвитку викладача», що дозволяло проаналізувати їх більш об'єктивно.

Адже, як доведено в науковій літературі, людина не завжди чітко усвідомлює реальні спонукання, як підштовхнули її до тих чи інших вчинків, а також не завжди готова говорити про справжні причини своєї поведінки. Це означає, що замість реальних чинників, які вплинули на його дії, педагог міг усвідомлено чи підсвідомо назвати зовсім інші причини. Тому зовнішній і внутрішній аналіз написаного викладачем тексту доповнювали один одного.

Також на контрольно-коригувальному етапі технології професійної адаптації молодого викладача закладу вищої освіти непедагогічного профілю застосовувалися інші методи й форми роботи, які стимулювали у молодих викладачів формування адекватних уявлень про себе як особистість і професіонала, забезпечували кожному з них усвідомлення необхідності самозмін, позитивно впливали на створення в них нової позитивної «Я-концепції».

Зокрема, з урахуванням рекомендацій науковців (Н. Ольшанська [142], П. Третьяков [209]), викладачі залучалися до участі у грі-тренінгу «Рефлексія». Спочатку з ними проводилася відповідна психологічна розминка, яка допомагала їм налаштуватися на самоаналіз і можливу самокорекцію, відчувати готовність у будь-який момент спільної роботи відповісти на питання типу: Що я зараз роблю? Для чого я це роблю? Як я це роблю? Що я зараз відчуваю? Що відчувають мої колеги? тощо.

Молодим педагогам пропонувалося завдання: «Використовуючи 5–6 слів, дайте відповідь на запитання: «Який я педагог?», запишіть свою відповідь на аркуші. Після цього, знаючи свої особливості, схарактеризуйте себе більш повно: розробіть свій «герб», у якому було б відображено ваші сутнісні якості, потреби, життєві пріоритети, відобразіть своє життєве кредо у

вигляді певного гасла, афоризму, тексту прислів'я тощо. Потім оберіть інший девіз, який би уособлював той образ педагога, який для Вас є ідеалом. Визначте шляхи свого професійного перетворення на шляху досягнення цього ідеалу».

У процесі реалізації контрольнo-коригувальнoгo етапу розробленoї технології були також проведені індивідуальні бесіди з викладачами за результатами цілеспрямованого впливу на різні компоненти професійно-педагогічної адаптованості та науково-практична конференція «Чинники позитивного впливу на зміну рівня професійно-педагогічної адаптованості молодого викладача», що спонукало молодих викладачів до рефлексії та сприяло забезпеченню адекватності їхньої професійної самооцінки. На педагогічних нарадах, проведених у формі круглих столів, було обговорено пропозиції стосовно внесення коректив у процес реалізації експериментальної технології, що дозволило виробити стратегію й тактику подальшого зростання професійно-педагогічної адаптованості молодого викладача.

Під час експерименту особлива увага надавалася також портфолію як ефективному засобу керування індивідуалізованими програмами професійного самовдосконалення з метою реалізації особистої траєкторії формування професійно-педагогічної адаптованості молодого викладача.

Отже, можна підсумовувати, що під час реалізації контрольнo-коригувальнoгo етапу технології формування професійної адаптованості молодого викладача не тільки забезпечувався контроль та аналіз поточних результатів експериментальної роботи з цього питання, але й здійснювався процес керування процесом самовдосконаленням їх професійних установок.

Реалізація етапів розробленoї технології полягала у використанні акмеологічного підходу для визначення мети й завдань, форм, методів і засобів реалізації кожного з етапів.

1. Реалізація мотиваційно-організаційного етапу технології передбачала комплексну діагностику рівнів сформованості професійної адаптації молодих викладачів закладів вищої освіти непедагогічного профілю, яка проводилась із метою здійснення диференційованого підходу до організації науково-методичної роботи, спрямованої на забезпечення позитивних змін досліджуваного феномена. Діагностику проводили за такими критеріями



й показниками: *мотиваційним* (професійна спрямованість, яку характеризують ціннісне ставлення до професії викладача, потреба у професійному вдосконаленні та саморозвитку; характер ставлення молодих викладачів до формування професійно-педагогічної адаптації); *змістовим* (сформованість необхідних для вияву професійно-педагогічної адаптації молодого викладача закладу вищої освіти непедагогічного профілю знань і вмінь); *особистісним* (виявлення особистісно-професійних якостей, що характеризують професійну адаптацію молодого викладача, адекватність самооцінки).

За результатами діагностування було сформовано три групи молодих викладачів. *Група E<sub>1</sub>* (101 особа) об'єднала педагогів, які характеризувалися високим рівнем педагогічної компетентності, професійної мотивації, у тому числі й щодо вдосконалення власної педагогічної позиції, проявляли гуманістично-ціннісну спрямованість у взаємодії зі студентами та колегами, а їх фахова діяльність у цілому узгоджувалася з основними ідеями професійної адаптації, але вимагала подальшого вдосконалення. Молоді викладачі, які ввійшли до складу *групи E<sub>2</sub>* (136 осіб), характеризувалися достатнім рівнем професійної мотивації, професійної компетентності. Ці педагоги працювали зазвичай інтенсивно й захоплено, досягаючи у педагогічній роботі непоганих результатів, однак виявляли недостатній рівень теоретичної й практичної підготовки до професійно-педагогічної адаптації. *Групу E<sub>3</sub>* (112 осіб) було утворено з молодих викладачів, які мали суттєві труднощі в педагогічній роботі. Вони виявляли нешанобливе ставлення до викладацької справи, вважаючи, що заслуговують на більш престижну роботу, не відрізнялися гуманістично-ціннісною спрямованістю в педагогічній діяльності, проявляючи авторитарну чи, навпаки, ліберальну педагогічну позицію в роботі зі студентами, що не узгоджувалося з ідеями професійно-педагогічної адаптації.

На першому етапі реалізації технології адміністраціями закладів вищої освіти непедагогічного профілю, керівниками методичних об'єднань проводилася корекція планів методичної роботи з урахуванням розробленої авторської програми «Формування професійної адаптації молодого викладача закладу вищої освіти непедагогічного профілю», спрямованої на форму-

вання окремих складових професійно-педагогічної адаптації молодого викладача.

На цьому етапі проводилася робота, орієнтована на забезпечення усвідомлення учасниками експерименту значущості професійної адаптації молодого викладача: на засіданнях педагогічних, науково-методичних рад закладів вищої освіти непедагогічного профілю, методичних об'єднань обговорювалися питання шляхів гуманізації навчально-виховного процесу, ціннісних орієнтацій у педагогічній професії, педагогічної етики, професійно-педагогічної адаптації тощо.

У групі Е<sub>3</sub> додатково запроваджували індивідуальні бесіди, консультації психологів, спрямовані на корекцію професійної мотивації викладачів. Молодих викладачів цієї групи постійно переконували, що їхній особистісно-професійний розвиток безпосередньо залежить від тих сенсів і цінностей, які вони віднаходять у професійній діяльності. Для цього організовували проблемні бесіди, бесіди-роздуми, міні-дискусії («Я вважаю, що...», «Імідж сучасного викладача», «Що нового я можу привнести у свою професію», «Роздуми про себе у своїй професії» тощо).

Стимулюванню активності викладачів щодо розвитку власної професійної адаптації сприяли інтерактивні заходи: лекції-діалоги («Особистість і гуманістичний підхід до неї», «Особистість студента як самоцінність», «Роль і значення професійно-педагогічної адаптації» тощо), мозкові штурми («Місія викладача в сучасному суспільстві», «Особливості професійної компетентності викладача в умовах гуманізації освіти» тощо), круглі столи («Педагогічно-соціальна перцепція і продуктивність діяльності викладача»), конкурс «Молодий викладач року».

Також для стимулювання викладачів (особливо широко це застосовували в групі Е<sub>3</sub>) створювали ситуації «зараження успіхом», які забезпечували відчуття «смаку перемоги», тактику превентивних дій, «прихованої допомоги». При цьому організатори застосовували методи морального й матеріального заохочення (нагородження почесними відзнаками, премії, публічна похвала, делегування почесних повноважень тощо).

На цьому ж етапі було розроблено індивідуальні програми саморозвитку молодих викладачів за кожним компонентом їх-

ньої професійно-педагогічної адаптації. Це вимагало спеціальної методичної роботи в групах  $E_2$  й  $E_3$ , де проводили індивідуальні консультації щодо планування самовдосконалювальної роботи за визначеним напрямом, психологічні тренінги «Пізнай себе».

2. Оволодіння молодими викладачами знаннями, необхідними для їхньої професійної адаптації, забезпечувалося на *практично-діяльнісному етапі* реалізації технології згідно з розробленою програмою «Формування професійної адаптації молодого викладача закладу вищої освіти непедагогічного профілю», теоретична частина якої включає три модулі: модуль перший – «Професіоналізм знань»; модуль другий – «Професіоналізм педагогічного спілкування»; модуль третій – «Професіоналізм самовдосконалення». Необхідну теоретичну компетентність молоді викладачі набували під час тематичних педагогічних нарад, на засіданнях методичних об'єднань, на науково-методичних семінарах, науково-практичних конференціях. В процесі роботи використовувалися такі форми й методи, як: міні-лекції, повідомлення, зустрічі з провідними науковцями психолого-педагогічної галузі, з кращими викладачами міста; підготовка наукових доповідей, захист рефератів.

Для груп  $E_2$  й  $E_3$  були додатково проведені заняття зі спецкурсу «Професійна адаптація молодого викладача».

Вагоме місце в науково-методичній роботі відводилося також обговоренню матеріалів педагогічної преси, психологічно-педагогічних і науково-методичних розробок, що дозволило покращити знання молодих викладачів про механізм здійснення професійної адаптації. Для своєчасного ознайомлення педагогів із педагогічними новинками та полегшення доступу до них також періодично проводилися виставки наукових, науково-методичних і навчально-методичних матеріалів, «ярмарки педагогічних ідей», створювалися «методичні бюлетені» тощо.

Для набуття викладачами умінь успішної професійної адаптації було використано відповідні форми й методи роботи:

– аналітико-прогностичні вміння: аналіз, моделювання та програвання педагогічних ситуацій («Прийняття педагогічного рішення», «Стратегія усунення конфліктів» тощо), розв'язування проблемних ситуацій («Майбутнє нашого університету», «Яким повинен бути викладач»);

– організаторсько-проектувальні вміння: залучення викладачів до організації засідань методичних об'єднань, проведення майстер-класів (група Е<sub>1</sub>), участь молодих викладачів у реальному процесі спілкування зі студентами, їхніми батьками, колегами; розробка освітніх проектів («Університет майбутнього», «Університет без невстигаючих студентів» тощо); тренінги («Провідник», «Педагогічне цілепокладання»);

– комунікативно-емпатійні: колективні творчі справи, які сприяли набуттю досвіду педагогічної взаємодії й спонукали викладачів до прояву особистісних якостей; вправи на розвиток емпатії («Невербальне вираження підтримки», «Естафета емоцій» тощо); створення портретів молодих викладачів (толерантного, конфліктогенного, авторитарного, демократичного), автопортретів;

– рефлексивно-оцінні вміння: полілог, дискусія, рефлексивна інверсія, які спонукали викладачів до рефлексивної поведінки, різноманітні рефлексивні тренінги («Рефлексія», «Занурення в досвід», «Пізнай себе»).

Під час навчальних занять було широко застосовано різні види групової роботи (парні, бригадні, ланкові, кооперовано-групові, диференційовано-групові та індивідуалізовано-групові).

Набуттю досвіду успішної професійно-педагогічної адаптації сприяли такі форми роботи: відвідування відкритих занять як досвідчених, так і молодих викладачів із подальшим обговоренням позитивних і негативних сторін організації взаємодії викладача зі студентами.

3. У процесі реалізації *контрольно-коригувального етапу* розробленої технології були проведені індивідуальні бесіди з молодими викладачами за результатами цілеспрямованого впливу на різні компоненти їхньої професійно-педагогічної адаптації та науково-практична конференція «Фактори позитивного впливу на зміну рівня професійно-педагогічної адаптації молодого викладача вищого навчального закладу непедагогічного профілю», що спонукали викладачів до рефлексії та сприяли забезпеченню адекватності їхньої професійної самооцінки. На педагогічних нарадах, проведених у формі круглих столів, було обговорено пропозиції стосовно внесення коректив у процес реалізації експериментальної технології, що дозволило виробити

стратегію й тактику щодо подальшого розвитку професійно-педагогічної адаптації молодого викладача вищого навчального закладу непедагогічного профілю.

Під час проведення експерименту особлива увага надавалася портфолію як ефективному засобу керування індивідуалізованими програмами професійного самовдосконалення з метою реалізації особистої траєкторії формування професійно-педагогічної адаптованості молодого викладача вищого навчального закладу непедагогічного профілю.

### **3.2. Ефективність застосування технології формування адаптованості молодих викладачів закладів вищої освіти непедагогічного профілю**

На доказ ефективності технології формування професійної адаптованості молодого викладача наводимо дані експерименту проведеного у природних умовах життєдіяльності закладів вищої освіти непедагогічного профілю.

Експеримент включав традиційні для педагогічного дослідження етапи: констатувальний, формувальний і контрольний.

На констатувальному етапі, згідно логіки здійснення педагогічного експерименту, вирішувалися такі завдання:

- 1) пошук критеріїв і показників для діагностики сформованості професійно-педагогічної адаптованості молодого викладача, а також методів її виявлення;
- 2) визначення початкового рівня сформованості професійно-педагогічної адаптованості у молодих викладачів контрольних та експериментальних груп.

Вирішуючи перше з визначених завдань, під час проведення дослідження нами були визначені критерії й показники сформованості професійної адаптованості молодого викладача, а також методика її виявлення, які представлені в табл. 3.1. З урахуванням вищезазначених критеріїв і показників було виокремлено три рівні сформованості професійної адаптованості молодого викладача: високий, достатній, низький, характеристика яких подана в табл. 3.2.

**Таблиця 3.1 – Критерії і показники сформованості професійної адаптованості молодого викладача та методика їх виявлення**

Критерії	Показники	Методика виявлення
1. Мотиваційний	<p>1) характер вияву професійної спрямованості (ціннісне ставлення до професії викладача, потреба в професійному вдосконаленні та саморозвитку):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– стійкий</li> <li>– ситуативний</li> <li>– майже відсутній</li> </ul> <p>2) ставлення молодих викладачів до формування й розвитку професійної адаптованості:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– позитивне (розуміють значущість виконання професійних функцій як невід’ємної складової професіоналізму; прагнуть до гуманних, демократичних взаємин зі студентами; уважають студента найвищою цінністю);</li> <li>– індиферентне (частково розуміють значущість виконання професійних функцій, інколи виявляють авторитаризм у взаєминах зі студентами, не вважають обов’язковим надання адаптуючої допомоги студентам);</li> <li>– негативне (займають авторитарну позицію в професійній діяльності; не виявляють бажання підтримувати студента)</li> </ul>	<p>Спостереження, анкетування з метою вивчення специфічних особливостей професійної діяльності молодих викладачів, їх ставлення до студентів, методика Д. Леонтьєва для визначення смисло-життєвих орієнтацій, методика М. Рокича для визначення ціннісних орієнтацій, методика І. Ісаєва, Л. Столяренко для виявлення стилю педагогічного спілкування, якому педагог віддає перевагу, методика С. Бубнової для діагностики структури цінностей молодих викладачів, методика Є. Рогова для визначення наявної професійної спрямованості особистості викладача, анкетування, тестування, написання контрольних робіт для вивчення уявлень молодих викладачів про суть виконання професійних функцій та можливості її реалізації у вищих навчальних закладах непедагогічного профілю, бесіди з метою уточнення необхідних експериментальних даних, вирішення проблемних ситуацій, спостереження за характером здійснення викладачами педагогічної діяльності;</p> <p>спостереження за поведінкою молодих викладачів у процесі здійснення ними педагогічної діяльності й під час їх участі в методичній роботі в вищому навчальному закладі у світлі визначеної проблеми, бесіди з метою встановлення її відповідності потребам педагогам, вивчення побажань молодих викладачів щодо її організації з питань надання їм допомоги в розбудові педагогічної взаємодії характеру зі студентами на адаптаційних засадах, визначення інтересу викладача до</p>

Продовж. табл. 3.1

Критерії	Показники	Методика виявлення
1. Мотиваційний	<p>– індіферентне (частково розуміють значущість виконання професійних функцій, інколи виявляють авторитаризм у взаєминах зі студентами, не вважають обов'язковим надання адаптуючої допомоги студентам);</p> <p>– негативне (займають авторитарну позицію в професійній діяльності; не виявляють бажання підтримувати студента)</p>	<p>проблеми виконання професійних функцій й до формування професійно-педагогічної адаптованості, методика Д. Райгородського для діагностики міри задоволення основних потреб особистості, методика Т. Елерса для визначення мотивації щодо досягнення успіху, методики Н. Кузьміної та А. Реана чинників привабливості професії, методика для вимірювання мотивації досягнення, методика виявлення мотивів поведінки за допомогою тестів «Використання» й «Оцінювання», методика вивчення мотивації заохочення (скорочений варіант методики Д. Крауна і Д. Марлоу)</p>
2. Змістовий	<p>3) якість знань, необхідних для вияву професійної адаптованості (повнота, глибина, дієвість):</p> <p>– системні, повні й глибокі знання, усвідомлення причинно-наслідкових зв'язків між теорією й практикою;</p> <p>– сформовані знання лише основних положень, ідей з окресленої проблеми;</p> <p>– нечіткі уявлення про окремі аспекти проблеми виконання професійних функцій, знання не мають практичного «виходу»;</p> <p>4) сформованість необхідних для вияву професійної адаптованості вмій:</p> <p>аналітико-прогностичні:</p> <p>– сформовані</p> <p>– сформовані частково</p> <p>– майже несформовані</p>	<p>тестування, спостереження за взаємодією викладача зі студентами та іншими учасниками педагогічного процесу, методика В. Бойка для діагностики рівня емпатійних здібностей особистості, методика діагностики емоційного вигорання В. Бойка, методика визначення бар'єрів у педагогічній діяльності, методика рівня суб'єктивного контролю Дж. Ротгера, методика виявлення характеру контролю в педагогічній діяльності (Н. Бутенко, Л. Грущенко); методика Р. Овчарової вивчення професійної позиції викладача у педагогічному спілкуванні, методика вимірювання психічного вигорання в професії (К. Маслач, С. Джексон) тощо</p>

Продовж. табл. 3.1

Критерії	Показники	Методика виявлення
2. Змістовий	<p>організаторсько-проектувальні:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– сформовані</li> <li>– сформовані частково</li> <li>– майже несформовані</li> </ul> <p>комунікативно-емпатійні:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– сформовані</li> <li>– сформовані частково</li> <li>– майже несформовані</li> </ul> <p>рефлексивно-оцінні вміння:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– сформовані</li> <li>– сформовані частково</li> <li>– майже несформовані</li> </ul>	
3. Особистісний	<p>5) характер виявлення викладачем професійних якостей у навчально-виховному процесі (відкритість, щирість, чуйність, доброзичливість, толерантність, тактовність, емпатійність):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– стійкість у виявленні чутливості, доброзичливості, щирості, тактовності;</li> <li>– ситуативність виявлення названих особистісних якостей;</li> <li>– виявлення названих якостей лише в поодиноких випадках;</li> </ul> <p>6) адекватність самооцінки:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– адекватна</li> <li>– завищена</li> <li>– занижена</li> </ul>	<p>спостереження за поведінкою викладача, методика «Незакінчене речення», методика рівня агресивності А. Ассінгера, методика визначення рівня особистісної й ситуативної тривожності (Ч. Спілберг), методика діагностування можливих стилів поведінки особистості в конфліктних ситуаціях (К. Томас), написання есе тощо спостереження, методика Л. Столяренко для здійснення самоаналізу викладачем ціннісних пріоритетів, бліц-дискусії про основні педагогічні досягнення й недоліки в навчально-виховній взаємодії зі студентами, методика А. Реана для визначення адекватності самооцінки тощо</p>



**Таблиця 3.2 – Характеристика рівнів сформованості професійної адаптованості молодого викладача**

Критерії	Рівні сформованості професійної адаптованості		
	високий	достатній	низький
Мотиваційний	Викладач виявляє стійке ціннісне ставлення до професії викладача й потребу в професійному вдосконаленні та саморозвитку, розуміє значущість педагогічної адаптації як невід’ємної складової професіоналізму; прагне до демократичних взаємин зі студентами; вважає студента найвищою цінністю	Викладач виявляє ситуативне ціннісне ставлення до професії викладача й потребу в професійному вдосконаленні та саморозвитку, частково розуміє значущість виконання професійних функцій, інколи виявляє авторитаризм у взаєминах зі студентами, не вважає обов’язковим надання допомоги студентам	У викладача не спостерігається інтерес до формування професійної адаптованості, його оцінне ставлення до педагогічної діяльності та до її суб’єктів має негативний характер, займає авторитарну позицію в професійній діяльності; не виявляє бажання підтримувати студента
Змістовий	У викладача сформовані необхідні для вияву професійної адаптованості системні, повні й глибокі знання, усвідомлення причинно-наслідкових зв’язків між теорією й практикою, добре сформовані необхідні для вияву професійної адаптованості види вмінь (аналітико-прогностичні, організаторсько-проектувальні, комунікативно-емпатійні, рефлексивно-оцінні)	У викладача сформовані знання лише основних положень, ідей з окресленої проблеми; частково сформовані необхідні для вияву професійної адаптованості види вмінь (аналітико-прогностичні, організаторсько-проектувальні, комунікативно-емпатійні, рефлексивно-оцінні)	У викладача сформовані нечіткі уявлення про окремі аспекти проблеми педагогічної адаптації, знання не мають практичного «виходу»; майже не сформовані необхідні для вияву професійно-педагогічної адаптованості види вмінь (аналітико-прогностичні, організаторсько-проектувальні, комунікативно-емпатійні, рефлексивно-оцінні)
Особистісний	У викладача спостерігається стійкість у виявленні наполегливості, цілеспрямованості, чутливості, доброзичливості, ширості, тактовності, адекватність самооцінки	Викладач ситуативно демонструє необхідні для професійно-педагогічної адаптації особистісні якості, не завжди адекватно себе оцінює	Викладач виявляє необхідні для професійної адаптації якості лише в поодиноких випадках, має неадекватну самооцінку

Для перевірки висунутого в дослідженні припущення необхідно було визначитися з експериментальною базою дослідження. Для проведення експериментальної роботи нами були відібрані такі заклади вищої освіти непедагогічного профілю: 46 вищих навчальних закладів I–II рівня акредитації (коледжі і технікуми), які входили до Полтавського навчального комплексу «Освіта» під егідою Вищого навчального закладу Укоопспілки «Полтавський університет економіки і торгівлі», з них 24 ЗВО системи споживчої кооперації (частка молодих викладачів, які не мали психолого-педагогічної підготовки, складала в середньому 21,3 %), 5 вищих навчальних закладів I–II рівнів акредитації, які входили до Полтавської державної аграрної академії та Полтавського національного технічного університету імені Юрія Кондратюка. Різними видами експериментальної роботи було охоплено 359 молодих викладачів закладів вищої освіти непедагогічного профілю.

Для визначення початкового рівня сформованості професійної адаптованості молодих викладачів, використовуючи вищевказані методи дослідження, збиралися дані про характерні особливості професійної роботи молодих викладачів, рівень їх задоволеності її результатами, ціннісне ставлення до педагогічної діяльності та її суб'єктів, шляхи і режим здійснення ними самоосвіти тощо. Це дозволяло з'ясувати, якою мірою професійна позиція молодих викладачів відповідає ідеям педагогічного спілкування.

Крім цього, на констатувальному етапі експериментальної роботи вивчалися документи закладів вищої освіти непедагогічного профілю, що регламентують проведення методичної роботи (річні плани роботи закладів вищої освіти, плани проведення педагогічних рад і нарад, засідань методичних семінарів кафедр, документація з атестації педагогічних працівників та проведення інших методичних заходів). Це дозволило сформулювати загальні уявлення про специфіку здійснення методичної роботи у закладах вищої освіти, напрями й форми її реалізації, а також установити її позитивні й негативні аспекти стосовно вирішення проблеми формування професійної адаптованості молодих викладачів.

Отримані на констатувальному етапі дані дозволили уточнити перебіг проведення подальшої експериментальної роботи.

На формувальному етапі експерименту в експериментальних закладах вищої освіти впроваджувалася авторська технологія формування професійно-педагогічної адаптованості молодих викладачів. Експериментальна робота спрямовувалася на вирішення таких завдань:

1. Забезпечення оптимізації методичної роботи вищого навчального закладу непедагогічного профілю, зорієнтованої на формування професійної адаптованості молодих викладачів.

2. Стимулювання молодих викладачів до постійного професійного самовдосконалення, підвищення якості їх професійної роботи на засадах виконання професійних функцій.

Таким чином, діагностика рівня сформованості професійної адаптованості на початку і в кінці педагогічного експерименту проводилася за визначеними критеріями й показниками: мотиваційним (професійна спрямованість, яку характеризують ціннісне ставлення до професії викладача, потреба у професійному вдосконаленні та саморозвитку; характер ставлення молодих викладачів до формування професійної адаптації); змістовим (сформованість необхідних для вияву професійної адаптованості молодого викладача знань і вмінь); особистісним (виявлення особистісно-професійних якостей, що характеризують професійну адаптацію молодого викладача, адекватність самооцінки). З урахуванням вищезазначених критеріїв і показників було виокремлено три рівні сформованості професійної адаптованості молодого викладача до професійної діяльності: високий, достатній, низький.

Доведення правильності висунутого припущення передбачало здійснення порівняння результатів констатувального й контрольного етапів педагогічного експерименту, під час якого здійснювалося впровадження технології формування професійної адаптованості молодих викладачів у практику закладів вищої освіти непедагогічного профілю. Для з'ясування результативності проведеної експериментальної роботи виявлялася динаміка змін як у її окремих складниках, а так і у цій позиції загалом як цілісного утворення.

Аналіз ефективності цієї роботи здійснювався за допомогою визначених у підрозділі 3.1 критеріїв і показників:

– мотиваційного критерію (показники: характер вияву професійної спрямованості (ціннісне ставлення до професії викладача, потреба в професійному вдосконаленні та саморозвитку); ставлення молодих викладачів до формування й розвитку професійно-педагогічної адаптованості);

– змістового критерію (показники: якість знань, необхідних для вияву професійної адаптованості (повнота, глибина, дієвість); сформованість необхідних для вияву професійної адаптованості вмінь: аналітико-прогностичних, організаторсько-проектувальних, комунікативно-емпатійних, рефлексивно-оцінних);

– особистісного критерію (показники: характер виявлення викладачем професійних якостей у навчально-виховному процесі (відкритість, щирість, чуйність, доброзичливість, толерантність, тактовність, емпатійність); адекватність самооцінки).

Як уже вказувалося, аналіз змін у стані сформованості професійної адаптованості молодих викладачів за першим із визначених критеріїв відбувався за допомогою використання таких методів і методик: спостереження за поведінкою молодих викладачів у процесі здійснення ними педагогічної діяльності й під час їх участі в методичній роботі в вищому навчальному закладі у світлі визначеної проблеми, бесід з метою встановлення її відповідності потребам педагогам, вивчення побажань молодих викладачів щодо її організації з питань надання їм допомоги в розбудові педагогічної взаємодії гуманістичного характеру зі студентами, визначення інтересу викладача до проблеми виконання професійних функцій і до формування професійної адаптованості, методики Д. Райгородського для діагностики міри задоволення основних потреб особистості, методики Н. Кузьміної та А. Реана щодо визначення чинників привабливості професії (див. дод. Ж), методики виявлення мотивів поведінки за допомогою тестів «Використання» й «Оцінювання» (А. Реан) [167, с. 247–251], методики вивчення мотивації заохочення – скорочений варіант методики Д. Крауна і Д. Марлоу [132], методики діагностики особистості на мотивацію до успіху й методики діагностики особистості на мотивацію до уникнення невдач Т. Елерса [132, с. 626–232], методики для вимірювання мотивації досягнення (П. Третьяков) [209, с. 241–247], методики

М. Рокича для визначення ціннісних орієнтацій [162, с. 637–641], методика Д. Леонтьєва [110] для визначення смислових орієнтацій, методики Л. Столяренко [200] для виявлення стилю педагогічного спілкування, якому педагог віддає перевагу, методики Є. Рогова [169] для визначення наявної професійної спрямованості особистості викладача тощо.

Загальні отримані результати за показниками першого критерію, які відображають характер вияву професійної спрямованості (ціннісне ставлення до професії викладача, потреба в професійному вдосконаленні та саморозвитку) та ставлення молодих викладачів до формування й розвитку професійної адаптованості), відображено в табл. 3.3 і 3.4:

**Таблиця 3.3 – Характер вияву викладачами професійної спрямованості (у %)**

Характер вияву	Експериментальні групи						Контрольна група	
	Е1 (101 особа)		Е2 (136 осіб)		Е3 (112 осіб)		К (105 осіб)	
	конст. експ.	контр. експ.	конст. експ.	контр. експ.	конст. експ.	контр. експ.	конст. експ.	контр. експ.
Стійкий	59,9	69,4	0	11,2	0	7,3	14,3	16,2
Ситуативний	40,1	30,6	82,1	80,2	76,8	83,3	72,4	73,3
Майже відсутній	0	0	17,9	8,6	23,2	9,4	13,3	10,5

**Таблиця 3.4 – Ставлення молодих викладачів до формування й розвитку професійної адаптованості (у %)**

Ставлення	Експериментальні групи						Контрольна група	
	Е1 (101 особа)		Е2 (136 осіб)		Е3 (112 осіб)		К (105 осіб)	
	конст. експ.	контр. експ.	конст. експ.	контр. експ.	конст. експ.	контр. експ.	конст. експ.	контр. експ.
Позитивне	39,8	57,1	3,1	34,4	3,4	11,7	9,5	11,4
Індивідуальне	56,5	42,3	61,5	46,4	47,5	56,4	61,9	63,8
Негативне	3,7	0,6	35,4	19,2	49,1	31,9	28,6	24,8

Дані табл. 3.3 засвідчують, що в експериментальній групі Е1 кількість осіб, які виявляють стійкий характер професійної спрямованості, збільшилася на 9,5 %. В експериментальній групі Е2 кількість осіб, які виявляють стійкий характер професійної спрямованості, зросла на 11,2 %, а кількість осіб, у яких майже не проявляється професійна спрямованість, зменшилася на 5,9 %. В експериментальній групі Е3 аналогічні дані виражаються такими числами: +7,3 % та 5,8 %, а в контрольній – лише +1,9 % та 2,8 %.

Як свідчить аналіз даних табл. 3.4, в експериментальній групі Е1 кількість осіб, що виявляють позитивне ставлення до формування й розвитку професійної адаптованості, збільшилася на 17,3 %, а кількість осіб, в яких це ставлення має негативний характер, зменшилася на 3,1 %. В експериментальній групі Е2 кількість осіб, які виявляють позитивне ставлення до формування й розвитку професійно-педагогічної адаптованості, зросла на 31,3 %, а кількість осіб, у яких це ставлення має негативний характер, зменшилася на 16,2 %. В експериментальній групі Е3 аналогічні дані виражаються такими числами: 8,3 % і 17,2 %, а в контрольній – лише +1,9 % та 3,8 %.

Як було встановлено, зміни у ставленні молодих викладачів до формування професійно-педагогічної адаптованості в групі Е1 відбувалися передусім за рахунок того, що внаслідок реалізації авторської програми методичної роботи закладу вищої освіти непедагогічного профілю вони стали краще усвідомлювати сутність і роль цієї позиції в педагогічній діяльності. Позитивні зміни за цим показником у групі Е2 пояснювалися підвищенням мотивації її учасників стосовно необхідності прояву викладачами професійно-педагогічної адаптованості у взаємодії зі студентами, а в групі Е3 – забезпечувалось проведенням з педагогами відповідної методичної роботи з метою коригування їхніх професійних мотивів.

Отже, за даними вищенаведених таблиць, найбільш сильно виражена позитивна динаміка у характері вияву викладачами професійної спрямованості й у стані їхнього ставлення до формування й розвитку професійної адаптованості спостерігалася у молодих педагогів, які входили до складу групи Е2. Цей факт не є підставою для формулювання висновку, що викладання запропонованого нами авторського спецкурсу забезпечило найбільш сильний вплив на формування в молодих педагогів вищевка-

заної якості, адже, як вже вказувалося раніше, початковий рівень її сформованості у членів визначених трьох груп суттєво відрізнявся між собою. Однак на основі вивчення наведених даних можна підсумувати, що реалізація розробленої технології дійсно забезпечила суттєві позитивні зміни у стані сформованості мотиваційно-ціннісного компонента професійної адаптованості молодого викладача, які входили до складу всіх трьох експериментальних груп.

Крім того, молоді викладачі груп Е2 і Е3 під в час проведення спецкурсу із зацікавленістю ставилися до пропозицій підготувати реферати, виступити з доповідями за темами, які були пов'язані з обраною проблемою дослідження, тощо. Так, наприклад, педагог Олена К., яка до експерименту не проявляла особливої мотивації щодо покращення своєї професійної праці та не завжди коректно поводитися під час спілкування з іншими людьми, в межах вивчення спецкурсу підготувала корисну для інших доповідь про власний досвід організації професійно-особистісного самовдосконалення з метою покращення стосунків зі студентами та колегами.

Важливо також відзначити, що учасниками вищевказаних груп під час вивчення спецкурсу було зібрано багато цікавих матеріалів теоретичного і практичного плану, корисних для вдосконалення методичної роботи у закладі вищої освіти, яка проводилася з метою формування професійної адаптованості молодого викладача. Наприклад, ними було зібрано копії наукових і науково-методичних статей, виступів провідних науковців про різні аспекти виконання професійних функцій, зокрема про шляхи організації педагогічної взаємодії зі студентами, відеозаписи навчальних занять, виховних заходів, які відображали передовий досвід із цього питання викладачів-майстрів, тексти різноманітних методик, які можна було використовувати для самодіагностики різних аспектів педагогічної позиції тощо.

Щодо другого критерію, то для визначення змін у якості знань, необхідних для вияву професійної адаптованості, застосовувалися такі методи: анкетування, тестування, написання контрольних робіт для вивчення уявлень молодих викладачів про суть виконання професійних функцій та можливості її реалізації у практиці вищих навчальних закладів непедагогічного профілю, бесіди з метою уточнення необхідних експериментальних даних, вирішення проблемних ситуацій, спостереження за

характером здійснення викладачами педагогічної діяльності та ін.

Зокрема, для опрацювання письмових робіт молодих викладачів розраховувався коефіцієнт засвоєння навчального матеріалу ( $K_3$ ) як відношення суми правильних відповідей до загальної кількості питань, що стосувалися визначеної проблеми. При цьому за кожну правильну відповідь молодому викладачеві нараховувався 1 бал, за неправильну – 0 балів. Максимальна кількість балів складала 10.

Якщо педагог набрав 8–10 балів (у цьому випадку його  $K_3$  знаходився в межах між 0,8 і 1,0), це свідчило, що визначені знання засвоєні педагогом у повному обсязі. Якщо педагог набрав 6–7 балів, тобто його  $K_3$  був менше числа 0,8, але більше 0,6 – це свідчило, що вказані знання засвоєні викладачем частково. При наборі викладачем балів менше 6, (відповідно, його  $K_3$  був менше 0,6) робився висновок про те, що відповідні знання в нього несформовані. Узагальнені дані щодо сформованості у молодих викладачів знань стосовно суті, ознак та шляхів формування педагогічної адаптованості молодого викладача відображено в табл. 3.5:

**Таблиця 3.5 – Сформованість знань, що складають основу професійної адаптованості молодого викладача (у %)**

Сформованість знань (повнота, глибина, дієвість)	Експериментальні групи						Контрольна група	
	Е1 (101 особа)		Е2 (136 осіб)		Е3 (112 осіб)		К (105 осіб)	
	конст. експ.	контр. експ.	конст. експ.	контр. експ.	конст. експ.	контр. експ.	конст. експ.	контр. експ.
1	2	3	4	5	6	7	8	9
Системні, повні й глибокі знання, усвідомлення причинно-наслідкових зв'язків	56,3	79,2	0,9	15,2	0,3	8,7	19,0	20,0
Сформовані знання лише основних положень з окресленої проблеми	43,7	20,8	79,9	70,7	74,3	72,1	63,8	64,8



1	2	3	4	5	6	7	8	9
Нечіткі уявлення про окремі аспекти проблеми виконання професійних функцій, знання не мають практичного застосування	0	0	19,2	14,1	25,4	19,2	17,1	15,2

Як свідчать наведені дані, найбільш значна динаміка рівня сформованості знань, що складають основу професійно-педагогічної адаптованості молодого викладача, спостерігається в учасників групи Е1. Це підтверджує ефективність проведеної теоретичної роботи з педагогами. У групі Е2 і особливо групі Е3 динаміка змін за цим показником не така значна, що дозволяє зробити висновок про необхідність пошуку інших, більш ефективних для них методів і форм роботи в цьому плані.

Особлива увага під час проведення діагностики отриманих результатів приділялася визначенню динаміки сформованості в молодих викладачів необхідних для вияву професійно-педагогічної адаптованості вмінь. Використовувалися різні методи діагностики: тестування, спостереження за взаємодією викладача зі студентами та іншими учасниками педагогічного процесу, а також методика В. Бойко для діагностики рівня емпатійних здібностей особистості (дод. В), методика рівня агресивності А. Ассінгера [162, с. 180–184], методика діагностики емоційного вигорання В. Бойка [166, с. 161–169], методика рівня суб'єктивного контролю Дж. Роттера [162, с. 288–287] тощо. Узагальнені дані щодо сформованості у молодих викладачів необхідних для вияву професійно-педагогічної адаптованості вмінь відображені в табл. 3.6–3.9.

Узагальнення отриманих даних дозволяє визначити такі зміни:

– у сформованості аналітико-прогностичних умінь, необхідних для вияву професійно-педагогічної адаптованості: кількість осіб, які мали сформовані вміння, протягом експерименту збільшилася: у групі Е1 – на 14,9 %, в групі Е2 – на 18,7 %, в групі Е3 – на 17,8 %, у контрольній – лише на 1,9 %, а кількість осіб, у

яких ці вміння були майже несформовані, зменшилися: в групі Е2 – на 47,3 %, в групі Е3 – на 51,9 %. У контрольній групі ці зміни були незначними – лише 1,9 %;

**Таблиця 3.6 – Узагальнені дані щодо сформованості у молодих викладачів необхідних для вияву професійної адаптованості аналітико-прогностичних вмінь**

Сформованість аналітико-прогностичних вмінь	Експериментальні групи						Контрольна група	
	Е1 (101 особа)		Е2 (136 осіб)		Е3 (112 осіб)		К (105 осіб)	
	конст. експ.	контр. експ.	конст. експ.	контр. експ.	конст. експ.	контр. експ.	конст. експ.	контр. експ.
Сформовані	76,3	91,2	0	18,7	0	17,8	21,0	22,9
Сформовані частково	23,7	8,8	36,3	64,9	23,6	57,7	57,1	58,1
Майже не сформовані	0	0	63,7	16,4	76,4	24,5	21,9	19,0

**Таблиця 3.7 – Узагальнені дані щодо сформованості у молодих викладачів необхідних для вияву професійної адаптованості організаторсько-проектувальних вмінь**

Сформованість організаторсько-проектувальних вмінь	Експериментальні групи						Контрольна група	
	Е1 (101 особа)		Е2 (136 осіб)		Е3 (112 осіб)		К (105 осіб)	
	конст. експ.	контр. експ.	конст. експ.	контр. експ.	конст. експ.	контр. експ.	конст. експ.	контр. експ.
Сформовані	79,1	92,1	0	20,4	0	18,7	18,1	20,0
Сформовані частково	20,9	7,9	30,4	54,5	25,8	60,3	50,5	53,3
Майже не сформовані	0	0	69,6	25,1	74,2	21,0	31,4	26,7

**Таблиця 3.8 – Узагальнені дані щодо сформованості у молодих викладачів необхідних для вияву професійної адаптованості комунікативно-емпатійних вмінь**

Сформованість комунікативно-емпатійних вмінь	Експериментальні групи						Контрольна група	
	Е1 (101 особа)		Е2 (136 осіб)		Е3 (112 осіб)		К (105 осіб)	
	конст. експ.	контр. експ.	конст. експ.	контр. експ.	конст. експ.	контр. експ.	конст. експ.	контр. експ.
Сформовані	76,1	88,8	0	23,2	0	18,5	14,3	15,2
Сформовані частково	23,9	11,2	35,7	60,4	28,9	63,2	38,1	39,0
Майже не сформовані	0	0	64,3	16,4	71,1	18,3	47,6	45,7

**Таблиця 3.9 – Узагальнені дані щодо сформованості у молодих викладачів необхідних для вияву професійної адаптованості рефлексивно-оцінних вмінь**

Сформованість рефлексивно-оцінних вмінь	Експериментальні групи						Контрольна група	
	Е1 (101 особа)		Е2 (136 осіб)		Е3 (112 осіб)		К (105 осіб)	
	конст. експ.	контр. експ.	конст. експ.	контр. експ.	конст. експ.	контр. експ.	конст. експ.	контр. експ.
Сформовані	75,4	88,9	0	24,1	0	19,2	23,8	25,7
Сформовані частково	24,6	11,1	33,8	57,8	26,6	59,6	51,4	53,3
Майже не сформовані	0	0	66,2	18,1	73,4	21,2	24,8	21,0

– у сформованості організаторсько-проективних умінь, необхідних для вияву професійно-педагогічної адаптованості: кількість осіб, які мали сформовані вміння, протягом експерименту збільшилася у групі Е1 – на 13,0 %, в групі Е2 – на 20,4 %, в групі Е3 – на 18,7 %; у контрольній – на 1,9 %, а кількість осіб, у яких ці вміння були майже не сформовані, відповідно зменшилася: у групі Е2 – на 44,5 %, в групі Е3 – на 53,2 %; у контрольній – на 4,7 %;

– у сформованості комунікативно-емпатійних умінь, необхідних для вияву професійно-педагогічної адаптованості: кількість осіб, які мали сформовані вміння, протягом експерименту збільшилася: у групі Е1 – на 12,7 %, в групі Е2 – на 23,2 %, в групі Е3 – на 18,5 %, а кількість осіб, у яких ці вміння були майже не сформовані, зменшалась: у групі Е2 – на 47,9 %, в групі Е3 – на 52,8 %, у контрольній – на 1,9 %;

– у сформованості рефлексивно-оцінних умінь, необхідних для вияву професійно-педагогічної адаптованості: кількість осіб, які мали сформовані вміння, протягом експерименту збільшилася: у групі Е1 – на 14,5 %, в групі Е2 – на 24,1 %, в групі Е3 – на 19,2 %, у контрольній – на 1,9 %, а кількість осіб, у яких ці вміння були майже не сформовані, зменшалась: у групі Е2 – на 48,1 %, в групі Е3 – на 52,2 %, у контрольній – на 2,9 %.

Визначена динаміка свідчить, що після проведення формувального експерименту в усіх експериментальних групах молодих викладачів стан сформованості всіх груп умінь, необхідних для вияву професійно-педагогічної адаптованості, суттєво покращився.

У процесі проведення експерименту здійснювалася також діагностика динаміки стану сформованості професійно-педагогічної адаптованості молодого викладача за показниками особистісного критерію. Узагальнені дані щодо характеру виявлення викладачами професійних якостей (відкритість, щирість, чуйність, доброзичливість, толерантність, тактовність, емпатійність) у навчально-виховному процесі відображено в табл. 3.10.

**Таблиця 3.10 – Узагальнені дані щодо характеру прояву професійних якостей, які сприяють формуванню професійної адаптованості молодих викладачів (у %)**

Характер вияву викладачами професійних якостей	Експериментальні групи						Контрольна група	
	Е1 (101 особа)		Е2 (136 осіб)		Е3 (112 осіб)		К (105 осіб)	
	конст. експ.	контр. експ.	конст. експ.	контр. експ.	конст. експ.	контр. експ.	конст. експ.	контр. експ.
Стійкий	33,2	46,6	3,1	25,0	2,9	19,3	13,3	16,2
Ситуативний	63,4	51,3	33,5	53,8	24,7	58,3	48,6	51,4
Проявляється в поодиноких випадках	3,4	2,1	63,4	21,2	72,4	22,4	38,1	32,4

Аналіз даних цієї таблиці свідчить про значні позитивні зрушення в характері виявлення викладачами вказаних якостей. Причому, кількість осіб, у яких вияв цих якостей має стійкий характер, зросла: у групі E1 – на 13,3 %, в групі E2 – на 1,9 %, в групі E3 – на 3,4 %, у контрольній – на 2,9 %, а кількість осіб, у яких ці якості проявляються в поодиноких випадках, зменшилася: у групі E1 – на 1,0 %, у групі E2 – на 7,2 %, в групі E3 – на 10,0 %, у контрольній – на 5,7 %.

Останнім показником, за яким здійснювалася діагностика, була визначення адекватності самооцінки молодих викладачів у контексті формування професійної адаптованості. За допомогою використання методів самоаналізу, самовивчення, а також методик для визначення адекватності самооцінювання були отримані дані, які в узагальненому вигляді представлені в табл. 3.11.

**Таблиця 3.11 – Узагальнені дані щодо адекватності самооцінки молодих викладачів**

Адекватність самооцінки	Експериментальні групи						Контрольна група	
	E1 (101 особа)		E2 (136 осіб)		E3 (112 осіб)		K (105 осіб)	
	конст. експ.	контр. експ.	конст. експ.	контр. експ.	конст. експ.	контр. експ.	конст. експ.	контр. експ.
Адекватна	57,8	62,1	8,6	25,3	6,8	21,6	21,9	22,9
Завищена	22,2	20,7	52,3	43,1	52,6	44,1	49,5	50,5
Занижена	20,2	17,2	39,1	31,6	40,6	34,3	28,6	26,7

Отже, можна зробити загальний висновок, що за всіма визначеними критеріями й показниками спостерігалася позитивна динаміка сформованості професійної адаптованості молодого викладача. Причому, позитивні зміни у стані цього утворення як результату впровадження досліджуваної технології спостерігалася в усіх трьох експериментальних групах, у членів яких на початку експерименту були виявлені принципові відмінності в стилі професійної діяльності.

Узагальнені результати експериментальної роботи за всіма визначеними критеріями представлено в табл. 3.12.

**Таблиця 3.12 – Результати експериментальної роботи  
(приріст у %)**

Критерії, показники (рівні, характер виявлення) сформованості професійно-педагогічної адаптованості молодого викладача	Експериментальні групи			Конт-рольна група
	E1	E2	E3	
Мотиваційний критерій:				
характер вияву професійної спрямованості (ціннісне ставлення до професії викладача, потреба в професійному вдосконаленні та саморозвитку):				
– стійкий	+9,4	+11,2	+7,3	+1,9
– ситуативний	–9,4	–1,9	+6,5	+1,0
– майже відсутній	0	–9,3	–13,8	–2,9
ставлення молодих викладачів до формування професійно-педагогічної адаптованості:				
– позитивне (розуміють значущість адаптованості)	+17,3	+31,3	+8,3	+1,9
– індиферентне (частково розуміють її значущість)	–14,2	–15,1	–8,9	+1,9
– негативне (не прагнуть удосконалення діяльності)	–3,1	–16,2	–17,2	–3,8
Змістовий критерій:				
якість знань, необхідних для формування професійно-педагогічної адаптованості:				
– системні, повні й глибокі знання, усвідомлення причинно-наслідкових зв'язків теорії і практики	+22,9	+14,3	+8,4	+1,0
– сформовані знання лише основних положень, ідей з окресленої проблеми	–22,9	–9,2	–2,2	+1,0
– нечіткі уявлення про виконання професійних функцій, знання не мають практичного застосування	0	–5,1	–6,2	–1,9
сформованість необхідних для вияву професійно-педагогічної адаптованості вмінь:				
аналітико-прогностичні:				
– сформовані	+14,9	+18,7	+16,8	+1,9
– сформовані частково	–14,9	+28,6	+24,1	+1,0
– майже не сформовані	0	–47,3	–51,9	–2,9
організаторсько-проектувальні:				
– сформовані	+13,1	+20,4	+18,7	+1,9
– сформовані частково	–13,1	+22,1	+34,5	+2,9
– майже не сформовані	0	–44,5	–53,2	–4,8
комунікативно-емпатійні:				
– сформовані	+12,7	+20,4	+18,7	+1,0
– сформовані частково	–12,7	+27,5	+34,1	+1,0
– майже не сформовані	0	–47,9	–52,8	–1,9

Критерій, показники (рівні, характер виявлення) сформованості професійно-педагогічної адаптованості молодого викладача	Експериментальні групи			Конт-рольна група
	Е1	Е2	Е3	К
<i>рефлексивно-оцінні вміння:</i>				
– сформовані	+13,4	+21,9	+16,4	+1,9
– сформовані частково	–12,1	+20,3	+33,6	+1,9
– майже не сформовані	–1,3	–42,2	–50,0	–3,8
<b>Особистісний критерій:</b>				
<i>характер прояву необхідних для адаптації професійних якостей:</i>				
– стійкий	+17,3	+7,3	+11,9	+2,9
– ситуативний	–14,2	–6,9	–7,8	+2,9
– проявляється в поодиноких випадках	–3,1	–0,4	–4,1	–5,7
<i>адекватність самооцінки:</i>				
– адекватна	+4,3	+16,7	+14,8	+1,0
– завищена	–1,5	–9,2	–8,5	+1,0
– занижена	–2,8	–7,5	–6,3	–1,9

Отже, впровадження технології формування професійної адаптованості молодого викладача забезпечує позитивні зміни за всіма визначеними критеріями та показниками. Узагальнення отриманих даних дозволило також визначити кількість молодих викладачів на початку та наприкінці експериментальної роботи, сформованість професійної адаптованості яких відповідала одному з визначених рівнів: високому, середньому чи низькому. Ці результати відображено в табл. 3.13. Для підтвердження достовірності отриманих результатів експерименту використовувалися методи математичної статистики.

Для визначення статистичної значущості різниці у змінах рівнів сформованості управлінської компетентності молодих педагогів проводився кількісний аналіз отриманих результатів за методикою М. Грабаря і К. Краснянської [57].

Експериментально доведено, що впровадження технології формування професійно-педагогічної адаптованості молодого викладача забезпечує позитивні зміни за всіма визначеними критеріями та показниками. Узагальнені результати рівнів сформованості молодих викладачів відображено на рис. 3.1 та табл. 3.13.

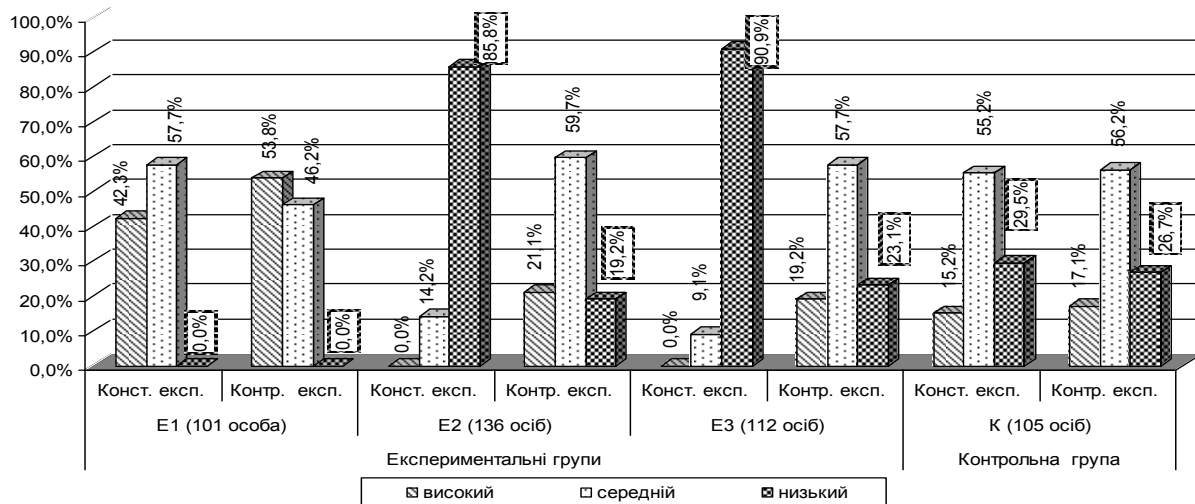


Рисунок 3.1 – Узагальнені дані про рівні сформованості професійної адаптованості молодих викладачів (у %)



Після проведення експериментальної роботи кількість молодих викладачів із високим рівнем сформованості професійної адаптованості в групі Е1 зросла на 11,5 %, у групі Е2 – на 21,1 %, у групі Е3 – на 19,2 %, а в контрольній групі – лише на 1,9 %. У експериментальних групах Е2 і Е3 спостерігалась динаміка переходу молодих викладачів із низьким рівнем сформованості професійно-педагогічної адаптованості на середній. Так, до проведення педагогічного експерименту кількість молодих викладачів із низьким рівнем сформованості професійно-педагогічної адаптованості у групах Е2 і Е3 становила відповідно 85,8 % і 90,9 %, із середнім – 14,2 % і 9,1 %, а після експерименту ці параметри суттєво змінилися: молодих викладачів з низьким рівнем сформованості професійно-педагогічної адаптованості у групі Е2 залишилося лише 19,2 %, а з середнім стало 59,7 %; у групі Е3 відповідно 23,1 % з низьким рівнем і 57,7 % із середнім. У контрольній групі зазначені показники суттєво не змінилися – відповідно, на 2,8 і 1,9 %.

**Таблиця 3.13 – Узагальнені дані про рівні сформованості професійної адаптованості молодих викладачів (у % та кількості осіб)**

Рівні сформованості професійно-педагогічної адаптованості	Експериментальні групи						Контрольна група	
	Е1 (101 особа)		Е2 (136 осіб)		Е3 (112 осіб)		К (105 осіб)	
	конст. експ.	контр. експ.	конст. експ.	контр. експ.	конст. експ.	контр. експ.	конст. експ.	контр. експ.
Високий	42,3 % (43 особи)	53,8 % (54 осіб)	0 % (0 осіб)	21,1 % (29 осіб)	0 % (0 осіб)	19,2 % (22 особи)	15,2 % (16 осіб)	17,1 % (18 осіб)
Середній	57,7 % (58 осіб)	46,2 % (47 осіб)	14,2 % (19 осіб)	59,7 % (81 особа)	9,1 % (10 осіб)	57,7 % (64 особи)	55,2 % (58 осіб)	56,2 % (59 осіб)
Низький	0% (0 осіб)	0 % (0 осіб)	85,8 % (117 осіб)	19,2 % (26 осіб)	90,9 % (102 особи)	23,1 % (26 осіб)	29,5 % (31 особа)	26,7 % (28 осіб)

Перевірка гіпотези дослідження за допомогою критерію  $\chi^2$  дозволяє підрахувати значення статистики критерію  $T$  за формулою:

$$T = \frac{1}{n_1 n_2} \sum_{i=1}^c \frac{(n_1 Q_{2i} - n_2 Q_{1i})^2}{Q_{1i} + Q_{2i}},$$

де  $n_1$  і  $n_2$  – обсяги двох вибірок із двох сукупностей;

$Q_{ij}$  – значення елементів таблиці, що вказує кількість елементів  $j$ -ї вибірки, які відносяться до  $i$ -ї категорії;

$C$  – кількість категорій.

Для педагогічних досліджень рівень значущості  $\alpha$  приймають за п'ятивідсотковий, тобто прийнятий рівень значущості  $\alpha = 0,05$ . Тоді значення  $T$ , отримане на підставі експериментальних даних, порівнюється з критичним значенням статистики  $\chi_{1-\alpha} (T_k)$ , яке визначається за відповідною таблицею. При виконанні нерівності  $T > \chi_{1-\alpha}$  нульова гіпотеза відхиляється на рівні  $\alpha$  і застосовується альтернативна.

У педагогічних дослідженнях [106] під нульовою гіпотезою ( $H_0$ ) розуміють, що визначені відмінності у рівні сформованості професійно-педагогічної адаптованості молодого викладача були викликані випадковими причинами. Перевірка нульової гіпотези здійснювалася шляхом порівняння її з іншою гіпотезою, яка називається альтернативною ( $H_1$ ) і відповідно з якою визначені відмінності у рівні сформованості професійно-педагогічної адаптованості молодого викладача пояснюються як наслідок реалізації обґрунтованої нами технології. Для критерію  $\chi^2$  нульова гіпотеза має вигляд:  $H_0: p_{1i} = p_{2i}$ , а альтернативна:  $H_1: p_{1i} \neq p_{2i}$ .

Для застосування критерію  $\chi^2$  необхідно було дотримуватися таких основних вимог: обидві вибірки випадкові; вибірки незалежні між собою; шкала вимірювань має бути найпростішою шкалою найменувань із декількома ( $C$ ) категоріями.

Відповідно до цих вимог, вибірки молодих викладачів випадкові й незалежні. Вимірювані властивості – це показники сформованості в них професійно-педагогічної адаптованості, що вимірювалися за шкалою порядку, яка мала три категорії й відповідала визначеним трьом рівням – високому, середньому, низькому.

Для розрахунків вірогідності результатів, отриманих на початку експерименту та після нього, використовувалися кількісні дані:

для Е1:  $Q_{11} = 43$ ;  $Q_{12} = 58$ ;  $Q_{13} = 0$ ;  $Q_{21} = 54$ ;  $Q_{22} = 47$ ;  $Q_{23} = 0$ ;  
для Е2:  $Q_{11} = 0$ ;  $Q_{12} = 19$ ;  $Q_{13} = 117$ ;  $Q_{21} = 29$ ;  $Q_{22} = 81$ ;  $Q_{23} = 26$ ;  
для Е3:  $Q_{11} = 0$ ;  $Q_{12} = 10$ ;  $Q_{13} = 102$ ;  $Q_{21} = 22$ ;  $Q_{22} = 64$ ;  $Q_{23} = 26$ .

Обчислимо статистику критерію  $\chi^2$  результатів рівнів сформованості професійно-педагогічної адаптованості для кожної групи. При підстановці у формулу відповідних значень отримусмо, що для кожної групи значення  $T > T_k = 5,991$ , тобто критичного значення статистики  $\chi^2$  з двома ступенями свободи для рівня значимості  $\alpha = 0,05$ . Згідно з правилом прийняття рішення, отриманий результат дає підстави для відхилення нульової гіпотези, тобто експериментальна робота, що полягала в реалізації запропонованої технології, дійсно забезпечувала формування в молодих викладачів професійної адаптованості.

Після закінчення експерименту викладачам було запропоновано оцінити науково-методичну роботу, що проводилась у закладі вищої освіти з метою формування професійної адаптованості молодих педагогів на різних етапах реалізації технології. Більшість із них відзначили її корисність для себе, оскільки вона забезпечила позитивні зрушення в їх професійній позиції.

На підставі аналізу результатів проведеного пілотажного дослідження зроблено висновок про те, що у значній частини молодих викладачів закладів вищої освіти непедагогічного профілю професійна адаптованість не сформована, а реалізація методичної роботи має низьку ефективність і не сприяє формуванню у молодих педагогів вищевказаної якості. Тому виникає актуальна необхідність у проведенні спеціальної роботи, яка дозволить змінити наявну ситуацію стосовно визначеної проблеми на краще.

З метою перевірки ефективності обґрунтованої технології формування професійної адаптованості молодого викладача у методичній роботі закладів вищої освіти непедагогічного профілю нами було організовано педагогічний експеримент, який проходив у природних умовах життєдіяльності закладів вищої освіти. В експериментальній роботі взяли участь 349 представників педагогічного колективу та адміністрації закладів вищої освіти непедагогічного профілю.

У дослідженні використовувалися такі критерії й показники: мотиваційно-ціннісний (інтерес молодих викладачів до форму-

вання професійно-педагогічної адаптованості, характер ціннісного ставлення до педагогічної діяльності та до її суб'єктів); практично-діяльнісний (сформованість необхідних для вияву професійної адаптованості знань, сформованість необхідних для вияву професійно-педагогічної адаптованості вмінь: інтелектуально-оцінних, організаторських, комунікативно-стимулювальних); рефлексивний (сформованість умінь здійснювати рефлексію власної професійної діяльності, адекватність самооцінки). З урахуванням вищезазначених критеріїв і показників було виокремлено три рівні сформованості професійно-педагогічної адаптованості молодого викладача: високий, достатній, низький.

За результатами діагностування викладачі експериментальних закладів вищої освіти непедагогічного профілю були розподілені на три групи:

- група E1 – об'єднувала молодих педагогів, які демонстрували схильність до прояву професійно-педагогічної адаптованості;

- група E2 – включала молодих викладачів, які ставилися до студентів з повагою, усвідомлювали цінність кожного з них як унікальної особистості, однак їм не вистачило знань та умінь здійснювати педагогічну взаємодію;

- група E3 – до неї входили педагоги, які не відрізнялися гуманістично-ціннісною спрямованістю в педагогічній роботі, проявляючи авторитарну педагогічну позицію в роботі зі студентами, що не узгоджувалося з ідеями гуманістичної педагогіки.

На основі цього під час проведення формувального експерименту для кожної групи був створений свій варіативний план реалізації методичної роботи з метою формування професійної адаптованості його членів. Аналіз результатів експерименту підтверджує результативність експериментальної роботи, що є підставою для висновку: розроблена технологія дійсно сприяє ефективному формуванню професійної адаптованості молодого викладача.

## ВИСНОВКИ

Узагальнення результатів теоретичного пошуку, експериментальної роботи дають можливість зробити такі висновки відповідно до поставлених завдань: На основі аналізу наукової літератури з питань адаптації з'ясовано сутність поняття «професійно-педагогічна адаптація» і «професійно-педагогічна адаптованість молодого викладача» та визначено особливості професійної адаптації молодих викладачів у закладах вищої освіти непедагогічного профілю.

Установлено, що професійна адаптація молодих викладачів закладу вищої освіти непедагогічного профілю є процесом досягнення оптимального співвідношення між вимогами, які висуваються суспільством до професії викладача в цілому, і їх реалізацією у педагогічній діяльності молодого фахівця в умовах конкретного освітнього закладу, що передбачає професійну соціалізацію особистості через потребу до самореалізації та самоосвіти. Запропоновано інтегрований показник результату професійної адаптації педагога – «адаптованість молодого викладача», з використанням якого доведена ефективність технології формування професійної адаптованості молодих викладачів у методичній роботі закладу вищої освіти непедагогічного профілю.

З'ясовано, що професійна адаптованість молодого викладача є станом, при якому він підготовлений до продуктивної професійної діяльності, має змогу реалізувати власний потенціал та успішно відповідати на соціальні очікування.

Визначено основні особливості професійної адаптації молодих викладачів у закладі вищої освіти непедагогічного профілю: 1) відсутність у більшості молодих викладачів спеціальної педагогічної освіти і педагогічної підготовки (їхня професійно-педагогічна адаптація розпочинається лише з початком педагогічної діяльності); 2) цілеспрямований відбір молодих викладачів для педагогічної роботи на кафедрах із числа магістрантів відбувається за критерієм їхніх пізнавальних здібностей і здатності до навчання і самоосвіти (це позитивно впливає на досягнення ними стану адаптованості); 3) відсутність у свідомості молодих викладачів стандартних «шаблонів» професійно-педагогічної діяльності (це також позитивно впливає на швидке оволодіння ними сучасними інформаційними й інтенсивними системами, методиками і технологіями викладання і навчання).

Розкрито наукові основи забезпечення професійної адаптованості молодого викладача в системі методичної роботи закладу вищої освіти непедагогічного профілю. У дослідженні науково-методичну роботу розкрито як цілісну систему заходів і дій, що ґрунтується на досягненнях науки й передового педагогічного досвіду, результатах аналізу навчально-виховного процесу у закладі вищої освіти та спрямовується на всебічне підвищення рівня професіоналізму викладача, становлення професійної адаптованості, а в результаті – на підвищення якості освіти, створення передумов для особистісного становлення та самореалізації студентів.

Доведено доцільність доповнення змісту методичної роботи у закладі вищої освіти завданнями, спрямованими на розвиток у молодих викладачів професійної адаптованості, зокрема: стимулювання у молодих педагогів ціннісного ставлення до студентів, до колег, до себе та інших учасників педагогічного процесу; озброєння молодих викладачів знаннями про суть виконання професійних функцій і професійної адаптованості молодого викладача; забезпечення опанування викладачами сучасними педагогічними технологіями, методиками, прийомами та способами педагогічної роботи, які дозволяють забезпечити адаптаційний супровід навчально-виховного процесу, способами суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Уточнено критерії (*мотиваційний, змістовий, особистісний*) і показники сформованості професійної адаптованості молодого викладача закладу вищої освіти непедагогічного профілю. Розглянуто показники мотиваційного критерію: характер вияву професійної спрямованості як ціннісного ставлення до професії викладача, потреба у професійному вдосконаленні та саморозвитку; ставлення молодих викладачів до формування професійно-педагогічної адаптованості (позитивне, індиферентне, негативне); показники змістового критерію: якість знань, необхідних для формування професійно-педагогічної адаптованості; сформованість необхідних для вияву професійно-педагогічної адаптованості вмінь: аналітико-прогностичних, організаторсько-проектувальних, комунікативно-емпатійних, рефлексивно-оцінних; показники особистісного критерію: характер прояву необхідних для адаптації професійних якостей та адекватність самооцінки.

Науково обґрунтовано на основі акмеологічного методолого-теоретичного підходу й експериментально перевірено поетапну технологію формування професійної адаптованості молодого викладача в системі методичної роботи закладу вищої освіти непедагогічного профілю, яка передбачає стимулювання молодих викладачів до розвитку професійної адаптованості та розробку програми особистісно-професійного вдосконалення на основі діагностики й самодіагностики індивідуальних особливостей і професійного досвіду; теоретичну підготовку та набуття досвіду ефективної професійної діяльності; виявлення змін у рівні сформованості професійно-педагогічної адаптованості молодого викладача й забезпечення внесення, за необхідності, відповідних коректив у методичну роботу ЗВО, що може здійснюватися на мотиваційно-організаційному, практично-діяльнісному та контрольні-коригувальному етапах.

Аналіз результатів експериментального дослідження з урахуванням уточнених критеріїв та показників рівнів сформованості професійної адаптованості молодого викладача закладу вищої освіти непедагогічного профілю свідчить про позитивні зміни у характері ціннісного ставлення до професійно-педагогічної діяльності, у якості та здатності застосовувати набуті знання і вміння для її забезпечення.

Монографія не вичерпує всіх аспектів означеної проблеми та не претендує на її всебічне розкриття. Подальшого дослідження потребує проблема теоретико-методичного обґрунтування спеціальної підготовки викладачів до професійно-педагогічної діяльності в умовах післядипломної освіти педагогічних кадрів, а також студентів непедагогічних освітніх закладів під час здійснення їх фахової підготовки.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абсаямова Я. В. Професійна адаптація молодих викладачів іноземної мови до роботи у вищих технічних навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 : спец. «Теорія та методика професійної освіти» / Яна Вадимівна Абсаямова. – К., 2005. – 20 с.
2. Акмеология : учебник / под ред. А. А. Деркача. – Москва : РАГС, 2002. – 681 с.
3. Акмеология : учеб. пособие / А. Деркач, В. Зыкин. – Санкт-Петербург : Питер, 2003. – 256 с.
4. Ананьев Б. Г. Психологическая структура человека / Б. Г. Ананьев // Человек и общество : сб. – Ленинград : ЛГУ, 1967. – Вып. 2. – С. 235–249.
5. Анохин П. К. Избранные труды. Философские аспекты теории функциональной системы / П. К. Анохин. – Москва : Политиздат, 1978. – 400 с.
6. Арефьев С. Л. О системном подходе к изучению профессиональной адаптации / С. Л. Арефьев // Проблемы индустриальной психологии. – Ярославль : ЯГУ, 1986. – С. 3–6.
7. Арсеньев А. С. Философско-психологические проблемы развития образования / А. С. Арсеньев, Э. В. Бесчеревных, В. В. Давыдов ; отв. ред. В. В. Давыдов. – Москва : ИНТОР, 1994. – 128 с.
8. Архипова С. П. Основы акмеології : навч. посіб. / Світлана Петрівна Архипова ; Черкас. нац. ун-т ім. Б. Хмельницького. – Черкаси : ЧНУ, 2004. – 118 с.
9. Асмолов А. Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров / А. Г. Асмолов. – Москва : Институт практической психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1996. – 768 с.
10. Ащепков В. Т. Теоретические основы и прикладные аспекты профессиональной адаптации преподавателей высшей школы / В. Т. Ащепков. – Майкоп : [б. и.], 1997. – 307 с.
11. Ащепков В. Т. Теоретические основы и прикладные аспекты профессиональной адаптации преподавателей высшей школы : автореф. дис. на соискание научной степени д-ра пед. наук : 13.00.01 : спец. «Теория и история педагогики» / Виталий Тимофеевич Ащепков. – Ростов-на-Дону : [б. и.], 1998. – 43 с.



12. Бабанский Ю. К. Методическая работа в школе: организация и управление / Ю. К. Бабанский. – Москва : Педагогика, 1970. – 170 с.
13. Балл Г. А. Концепция самоактуализации личности в гуманистической психологии / Г. А. Балл. – Киев ; Донецк : Ровесник, 1993. – 32 с.
14. Балл Г. А. Понятие адаптации и его значение для психологии личности / Г. А. Балл // Вопросы психологии. – 1989. – № 1. – С. 92–99.
15. Баранова Г. П. Факторы профессиональной адаптации молодого учителя в общеобразовательной школе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Г. П. Баранова. – Ленинград, 1987. – 262 с.
16. Березин Ф. Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека / Ф. Б. Березин. – Ленинград : Наука, 1987. – 268 с.
17. Беседин А. Н. Книга практического психолога : в 2-х ч. / Беседин А. Н., Липатов И. И., Тимченко А. В., Шапарь В. Б. – Харьков : РИП «Оригинал», фирма «Фортуна-пресс», 1996. – Ч. 1. – 302 с. ; Ч. 2. – 424 с.
18. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – Москва : Педагогика, 1989. – 190 с.
19. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. Кн. 1. Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади : навч.-метод. вид. / І. Д. Бех. – Київ : Либідь, 2003. – 280 с.
20. Библер В. С. На гранях логики культуры : книга избранных очерков / В. С. Библер. – Москва : Рус. феноменол. общ., 1997. – 440 с.
21. Блинов Л. В. Аксиология профессионально-личностного самоопределения педагогов в контексте синергического похода / Л. В. Блинов // Педагогическое образование и наука. – 2004. – № 3. – С. 13–19.
22. Богачик Т. Основні напрямки методичної роботи в навчальному закладі / Т. Богачик, Т. Караванова, С. Комісарова, Н. Палійчук // Методична робота в школі: теоретичні засади; система роботи; досвід / укл. Григораш В. В. – Харків : Основа, 2009. – С. 81 – 144.
23. Бодалев А. А. Восприятие и понимание человека человеком / А. А. Бодалев. – Москва : Изд-во МГУ, 1982. – 200 с.

24. Божович Л. И. Избранные психологические труды: проблемы формирования личности / Л. И. Божович; под ред. Д. И. Фельдштейна. – Москва : Из-во Международной педагогической академии, 1994. – 212 с.
25. Бойко А. М. Виховання людини: нове і вічне : [методолого-теоретичний і практичний коментар, статті, виступи, рецензії] / А. М. Бойко. – Полтава : Техсервіс, 2006. – 568 с.
26. Бойко А. М. Виховуємо громадянина і професіонала: теорія, досвід / А. М. Бойко, П. Г. Шемет. – Полтава : Полтава, 2003. – 403 с.
27. Бойко А. М. Оновлена парадигма виховання: шляхи реалізації: підготовка вчителя до формування виховуючих відносин з учнями : [навч.-метод. посіб. для вчителів шкіл, викладачів, студ. пед. навч. закладів] / А. М. Бойко. – Київ : Інститут змісту і методів навчання, 1996. – 232 с.
28. Бондаренко А. Ф. Психологическая помощь: теория и практика : учеб. пособие для студентов психологических факультетов и отделений университетов / А. Ф. Бондаренко. – Москва : Изд-во Ин-та Психотерапии, 2000. – 368 с.
29. Борисова Л. Г. Социальное качество профессиональной группы (на примере российского учительства 60-90-х гг.) : дис. в виде науч. докл. ... д-ра социол. Наук : 22.00.04 / Л. Г. Борисова. – Новосибирск, 1993. – 69 с.
30. Братусь Б. С. Аномалии личности / Борис Сергеевич Братусь. – Москва : Мысль, 1988. – 360 с.
31. Бреус Е. Д. Социально-психологический тренинг профессионального общения / Е. Д. Бреус. – Ростов-на-Дону : Изд-во РГУ, 2004. – 31 с.
32. Брудный В. И. Профессиональная и социально-психологическая адаптация студентов и младших специалистов / В. И. Брудный, К. И. Бодрова, Ю. В. Чуфаровский. – Москва : Педагогика, 1976. – 44 с.
33. Брушлинский А. В. Субъект: мышление, учение, воображение / А. В. Брушлинский. – Москва : Высш. школа, 1996. – 388 с.
34. Будякина М. П. Некоторые аспекты социально-психологической адаптации новичков на предприятиях / М. П. Будякина, А. А. Русалинова // Социальная психология и социальное планирование. – Ленинград : ЛГУ, 1973. – С. 92–97.

35. Бутенко Н. Ю. Педагогічна практика: підготовка та реалізація : навч. посіб. / Н. Ю. Бутенко, Л. М. Грущенко. – Київ : КНЕУ, 2005. – 184 с.
36. Быков Д. А. Социально-педагогическая адаптация подростков с ограниченными физическими возможностями в условиях оздоровительно-образовательного учреждения : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 «Теория и история педагогики» / Быков Дмитрий Анатольевич. – Челябинск, 1999. – 170 с.
37. Ващенко Н. М. Управління навчальним процесом у системі підвищення кваліфікації / Н. М. Ващенко. – Київ : Вища школа, 1987. – 153 с.
38. Вершловский С. Г. Психолого-педагогические проблемы деятельности молодого учителя / С. Г. Вершловский. – Л. : Знание, 1983. – 32 с.
39. Виру А. А. Механизмы общей адаптации / А. А. Виру // Успехи физиологических наук. – 1980. – № 4. – С. 27–46.
40. Виттенберг Е. В. Социально-психологические факторы адаптации к социальным и культурным изменениям : дис. ... кандидата психол. наук : 19.00.05 / Витенберг Елена Владимировна. – Санкт-Петербург, 1994. – 147 с.
41. Виханский О. С. Стратегическое управление : учебник. – 2-е изд., перераб. и доп. / О. С. Виханский. – Москва : Экономистъ, 2004. – 296 с.
42. Волкова Н. П. Педагогіка : навч. посіб. / Н. П. Волкова. – 3-тє вид., стереотип. – Київ : Академвидав, 2009. – 616 с. – (Сер. «Альма-матер»).
43. Воловиченко А. І. Методика організації та дослідження процесу праці в навчальних закладах / А. І. Воловиченко, Ю. С. Кононенко. – Київ : УПКККО, 1995. – 84 с.
44. Вульфов Б. З. Профессиональная рефлексия в непрерывном образовании / Б. З. Вульфов // Гуманизация образования. – 1994. – № 2. – С. 43–50.
45. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский ; под ред. В. В. Давыдова. – Москва : Педагогика, 1981. – 479 с.
46. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – Москва : Педагогика-Пресс, 1998. – 536 с.

47. Выготский Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. – Москва : Смысл, 2005. – 1135 с. – (Библиотека Всемирной Психологии).
48. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций / Л. С. Выготский. – Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1960. – 500 с.
49. Выготский Л. С. Собр. соч. : в 6 т. Т. 1. Вопросы теории и истории психологии / Л. С. Выготский ; под ред. А. Р. Лурия, М. Г. Ярошевского. – Москва : Педагогика, 1982. – 488 с.
50. Галузяк В. М. Педагогіка : навч. посіб. / В. М. Галузяк, М. І. Сметанський, В. І. Шахов. – 3-є вид., виправ. і допов. – Вінниця : Державна картографічна фабрика, 2006. – 400 с.
51. Галус О. М. Педагогічне управління адаптацією майбутніх учителів у системі ступеневої освіти : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.06 / Галус Олександр Мар'янович. – Київ, 2008. – 601 с.
52. Гамезо М. В. Атлас по психологии : информ.-метод. пособ. к курсу «Психология человека» / М. В. Гамезо, И. А. Домашенко. – [2-е изд., доп. и испр.]. – Москва : Рос. пед. агентство, 1998. – 272 с.
53. Георгиевский А. Б. Проблема переадаптации : историческое критическое исследование / А. Б. Георгиевский. – Львів : Наука, 1974. – 147 с.
54. Гибш Г. Развитие ребенка и его отношений с окружающими / Г. Гибш, Манфред Форверг. – Москва : Ун-т РАО, 1993. – 111 с.
55. Гіптерс З. В. Культурологічний словник-довідник / З. В. Гіптерс. – Київ : Професіонал, 2006. – 328 с.
56. Горовая В. И. Высшее педагогическое образование: проблемы и перспективы / В. И. Горовая. – Ставрополь : СГУ, 1995. – 158 с.
57. Грабарь М. И. Применение математической статистики в педагогических исследованиях / М. И. Грабарь, К. А. Краснянская. – Москва : Педагогика, 1977. – 136 с.
58. Громкова М. Т. Андрагогика. Теория и практика образования взрослых / М. Т. Громкова. – Москва : ЮНИТИ-ДАНА, 2005. – 495 с.

59. Громкова М. Т. Психология и педагогика профессиональной деятельности / М. Т. Громкова. – Москва : ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 415 с.
60. Гуменюк В. В. Науково-методична робота з педагогічними кадрами / В.В. Гуменюк, І. А. Наумчук. – Хмельницький, 2005. – 185 с.
61. Гура С. О. Організаційно-педагогічні умови адаптації майбутніх інженерів-педагогів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 : спец. «Теорія та методика професійної освіти» / Світлана Олександрівна Гура ; Харк. держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х., 2004. – 20 с.
62. Делия В. П. Инновационное образование гуманитарного вуза: теоретические и методологические основы / В. П. Делия. – Москва : ПКЦ Альтекс. – 508 с.
63. Дивак В. В. Організаційно-педагогічні основи методичної роботи / В. В. Дивак. – Київ : УПКСКО, 1995. – 180 с.
64. Драйден І. Революція в навчанні / Гордон Драйден, Джаннет Вос. ; пер. з англ. Мирослава Товкало. – Київ : Літопис, 2011. – 542 с.
65. Дубасенюк О. А. Психолого-педагогічні фактори професійного становлення / О. А. Дубасенюк. – Житомир : ЖДПІ, 1994. – 260 с.
66. Дьяченко М. И. Психология высшей школы : учеб. пособие / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – 3 изд., перераб. и доп. – Минск : Университетское, 1993. – 368 с.
67. Ершова Н. А. Творческая активность педагогической деятельности молодых учителей как фактор профессиональной адаптации : дис. ... канд психол. Наук : 19.00.07 / Надежда Анатольевна Ершова. – Москва, 1987. – 204 с.
68. Ершова Н. А. Творческая активность педагогический деятельность молодых учителей как фактор профессиональной адаптации : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. психол. Наук : 09.00.07 : «Этика» / Ершова Н. А. – Москва, 1987. – 16 с.
69. Єрмола А. М. Технологія організації науково-методичної роботи з педагогічними кадрами : наук.-метод. посіб. / А. М. Єрмола, О. М. Васильченко. – Харків : Курсор, 2006. – 312 с.
70. Жерносек І. П. Організація науково-методичної роботи в школі. – 2-є вид., допов. / І. П. Жерносек. – Харків : Основа, 2007. – 128 с.

71. Жмуров В. А. Большой толковый словарь терминов психиатрии / В. А. Жмуров. – Элиста : Джангар, 2010. – 864 с.
72. Загвязинский В. И. Исследовательская деятельность педагога : учеб. пособие для студ. вузов / В. И. Загвязинский. – 3-е изд., стереотип. – Москва : Академия, 2010. – 176 с.
73. Загвязинский В. И. Педагогическая инноватика: проблемы стратегии и тактики : монография / В. И. Загвязинский, Т. А. Строкова ; Тюм. гос. ун-т. – Тюмень : Изд-во ТюмГУ, 2011. – 176 с.
74. Занина Л. В. Основы педагогического мастерства / Лариса Витальевна Занина, Неонила Павловна Меньшикова. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2003. – 288 с.
75. Зеер Э. Ф. Психология профессий : учеб. пособие для студентов вузов / Э. Ф. Зеер. – Москва : Академический проект ; Фонд «Мир», 2005. – 336 с.
76. Зинченко В. П. Человек развивающийся : очерки русской психологии / В. П. Зинченко, Е. Б. Моргунов. – Москва : Тривола, 1994. – 304 с.
77. Зотова О. И. Некоторые аспекты социально-психологической адаптации личности / О. И. Зотова, И. К. Кряжева // Психологические механизмы регуляции социального поведения : сб. статей. – Москва : Наука, 1979. – С. 219–232.
78. Зубцова Л. К. Организационно-педагогические условия адаптации молодого учителя : дис. ... канд. пед наук : 13.00.01 / Л. К. Зубцова. – Казань, 1994. – 179 с.
79. Зязюн І. А. Естетичні засади розвитку особистості / І. А. Зязюн // Мистецтво у розвитку особистості : монографія / за ред., передмова та післямова Н. Г. Ничкало. – Чернівці : Зелена Буковина, 2006. – 224 с.
80. Ирхина И. В. Развитие дидактической системы учителя в профессиональной деятельности : на соискание науч. степени д-ра пед. наук : спец 13.00.01 «Теория и история педагогики» / Ирина Витальевна Ирхина. – Белгород, 2007. – 46 с.
81. Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя : учеб. пособ. для вузов / И. Ф. Исаев. – 2-е изд. – Москва : Академия, 2004. – 208 с.
82. История психологии в лицах : Персоналии. Психологический лексикон : энциклопедический словарь в шести томах [Электронный ресурс] / ред.-сост. Л. А. Карпенко ; под общ.

ред. А. В. Петровского. – Москва : ПЕР СЭ, 2006. – 176 с. – Режим доступа:

<http://vocabulary.ru/dictionary/912/symbol/197>. – Название с экрана.

83. Казакова А. Г. Педагогика профессионального образования : монография / А. Г. Казакова. – Москва : Экон-Информ, 2007. – 551 с.
84. Казначеев В. П. Современные аспекты адаптации : монография / В. П. Казначеев. – Новосибирск : Наука ; Сиб. отделение, 1980. – 191 с.
85. Кедров Б. М. День одного великого открытия / Б. М. Кедров. – Москва : Эдиториал УРСС, 2001. – 640 с.
86. Кларин М. В. Инновации в обучении: метафоры и модели : [анализ зарубежного опыта] / М. В. Кларин. – Москва : Наука, 1997. – 223 с.
87. Кларин М. В. Педагогическая технология в учебном процессе. Анализ зарубежного опыта / М. В. Кларин. – Москва : Знание, 1989. – 75 с.
88. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения : учеб. пособие / Е. А. Климов. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1996. – 512 с.
89. Климов Е. А. Развивающийся человек в мире профессий / Е. А. Климов ; Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова ; Обнинский гор. психол. центр «Детство». – Обнинск : Принтер, 1993. – 57 с.
90. Ковалев А. Г. Психология личности : учеб. пособие / А. Г. Ковалев. – 3-е изд., перераб. и доп. – Москва : Просвещение, 1970. – 391 с.
91. Коваленко В. И. Полисубъектное управление развитием образовательной системы (на материале вузов МВД России) : монография / В. И. Коваленко. – Москва : Белгород : Изд-во БелГУ, 2004. – 300 с.
92. Кон И. С. В поисках себя: личность и ее самовоспитание / И. С. Кон. – Москва : Политиздат, 1984. – 335 с.
93. Кон И. С. Психология юношеского возраста: проблемы формирования личности : учеб. пособие [для пед. ин-тов] / И. С. Кон. – Москва : Просвещение, 1979. – 175 с.
94. Кон И. С. Социология личности / И. С. Кон. – Москва : Политиздат, 1976. – 383 с.

95. Кондратьева Г. В. Педагогические факторы и условия совершенствования адаптации молодого учителя к работе в сельской школе : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. психол. наук : 09.00.07 : «Этика» / Галина Васильевна Кондратьева. – Челябинск, 1986. – 18 с.
96. Кончанин Т. Л. Структура процесса адаптации молодых специалистов / Т. Л. Кончанин // Актуальные проблемы науки: философия, социология. – Ростов на-Дону : Ростов. ун-т, 1970. – С. 74–78.
97. Красовицкий М. Ю. От педагогической науки к практике / М. Ю. Красовицкий, Т. И. Беседа, А. В. Сердюк. – Київ : Рад. школа, 1991. – 191 с.
98. Криворот К. М. Організація методичної роботи у загально-освітньому навчальному закладі / К. М. Криворот // Управління школою. – 2008. – № 1 (193). – С. 29–31.
99. Крисюк С. Післядипломна освіта педагогічних кадрів: реалії і перспективи / С. Крисюк // Освіта і управління. – 1997. – Т. 1. – С. 5–92.
100. Кузнецов П. С. Адаптация как функция развития личности / П. С. Кузнецов ; под ред. Р. Х. Тугушева. – Саратов : СГУ, 1991. – 73 с.
101. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – Москва : Высшая школа, 1990. – 117 с.
102. Кузьмина Н. В. Профессионализм педагогической деятельности / Н. В. Кузьмина, А. А. Реан. – Санкт-Петербург : Рыбинск, 1993. – 302 с.
103. Кулик С. М. Психологічні основи управління психологічною адаптацією вчителів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Світлана Миколаївна Кулик. – Київ, 2004. – 186 с.
104. Кульневич С. В. Управление современной школой: организация и содержание методической работы / С. В. Кульневич, В. И. Гончарова, Т. П. Лакоценина. – Ростов-на-Дону : Учитель, 2003. – Вип. II. – 288 с.
105. Курейчик В. М. Поисковая адаптация: теория и практика / В. М. Курейчик, Б. К. Лебедев, О. К. Лебедев. – Москва : Физматлит, 2006. – 272 с.



106. Кыверялг А. А. Методы исследования в профессиональной педагогике / А. А. Кыверялг. – Талин : Валгус, 1980. – 334 с.
107. Лебедик Л. В. Педагогічна підготовка магістрів у вищих економічних навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Лебедик Леся Вікторівна. – Полтава, 2009. – 297 с.
108. Левитан К. М. Основы педагогической деонтологии / К. М. Левитан. – Москва : Наука, 1994. – 192 с.
109. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения : в 2 т. / А. Н. Леонтьев. – Москва : Педагогика, 1983. – Т. 1. – 391 с.
110. Леонтьев Д. А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО) / Д. А. Леонтьев. – 2-е изд. – Москва : Смысл, 2000. – 18 с.
111. Лестова Н. Л. Роль методической службы С(К)ОУ в обновлении содержания специального образования / Н. Л. Лестова // Обновление содержания специального образования : от теоретической модели к практической реализации : материалы науч.-практ. конф. – Пермь : ПОИПКРО, 2004. – С. 10–12.
112. Лизинский В. М. О методической работе в школе / В. М. Лизинский. – Москва : Педагогический поиск, 2004. – 160 с.
113. Лисовский В. Т. Личность студента : монография / В. Т. Лисовский, А. В. Дмитриев. – Л. : ЛГУ, 1974. – 184 с.
114. Лихачев Б. Т. Педагогика. Курс лекций : учеб. пособие / Б. Т. Лихачев. – Москва : ВЛАДОС, 2010. – 648 с.
115. Лукашевич Н. П. Социология образования : конспект лекций / Н. П. Лукашевич, В. Т. Солодков ; под ред. Н. П. Лукашевича. – Київ : МАУП, 1997. – 224 с.
116. Магистратура в педагогическом университете: из опыта проектирования магистерских программ. – Санкт-Петербург : Образование, 1997. – 89 с.
117. Мазилкина Е. И. Адаптация в коллективе, или как грамотно себя зарекомендовать / Е. И. Мазилкина, Г. Г. Паничкина. – Санкт-Петербург : Альфа-Пресс, 2006. – 244 с.
118. Мазур Н. Зміст професійної культури викладача вищої школи / Н. Мазур // Рідна школа. – 2007. – № 4. – С. 12–14.

119. Макарова Л. Н. Преподаватель высшей школы: индивидуальность, стиль, деятельность : монография / Л. Н. Макарова. – Москва : МГПУ, ТГУ им. Г. Р. Державина. – 2000. – Ч. 2. – 142 с.
120. Маралов В. Г. Основы самопознания и саморазвития / В. Г. Маралов. – 2-е изд., стер. – Москва : Академия, 2004. – 256 с.
121. Маркова А. К. Психология труда учителя / А. К. Маркова. – Москва : Логос, 1993. – 356 с.
122. Матушанский Г. У. Профессиональная адаптация к научно-педагогической деятельности преподавателя высшей школы на этапах вузовской и послевузовской подготовки / Г. У. Матушанский, С. А. Хомочкина // Вестник КТУ. – 2008. – № 4. – С. 132–138.
123. Митина Л. М. Психология развития конкурентоспособной личности / Л. М. Митина. – Москва : Московский психолого-социальный институт ; МОДЭК, 2002. – 400 с.
124. Мороз А. Г. Профессиональная адаптация выпускника педагогического вуза : автореф. дис. на соискание науч. степени д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 «Теория и история педагогики» / А. Г. Мороз. – Киев, 1983. – 50 с.
125. Мороз А. Г. Профессиональная адаптация выпускника педвуза : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Алексей Григорьевич Мороз. – Киев, 1984. – 403 с.
126. Мороз О. Г. Підготовка майбутнього викладача вищої школи: психолого-педагогічний ракурс / О. Г. Мороз, В. І. Юрченко // Наукові записки. – Київ : Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, 2001. – Вип. 37. – С. 156–159.
127. Мороз О. Г. Професійна адаптація молодого вчителя : навч. посіб. / О. Г. Мороз. – Київ : КДП ім. О. М. Горького, 1980. – 96 с.
128. Мороз О. Г. Професійна адаптація молодого вчителя / О. Г. Мороз. – Київ : Знання, 1992. – 47 с.
129. Мороз О. Г. Соціально-психологічна адаптація молодого вчителя / О. Г. Мороз // Радянська школа. – 1985. – № 3. – С. 21–28.
130. Морозов А. В. Креативная педагогика и психология / А. В. Морозов, Д. В. Чернилевский. – Москва : Академический проект, 2004. – 560 с.

131. Налчаджян А. А. Социально-психическая адаптация личности (формы, механизмы и стратегии) / А. А. Налчаджян. – Ереван : Из-во АН Армянской ССР, 1988. – 262 с.
132. Немов Р. С. Психология : в 3 кн. Кн. 3. Экспериментальная педагогическая психология и психодиагностика / Р. С. Немов. – Москва : Просвещение ; Владос, 1995. – 512 с.
133. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи / АПН України ; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти ; І. А. Зязюн (ред.). – Київ : Віпол, 2000. – 636 с.
134. Неперервна професійна освіта: теорія і практика : зб. наук. пр. : у 2-х ч. / за ред. І. А. Зязюна, Н. Г. Ничкало. – 2001. – Ч. 1. – 305 с. ; Ч. 2. – 302 с.
135. Ничкало Н. Г. Адаптація професійна / Н. Г. Ничкало // Енциклопедія сучасної України. – Київ : Держ. голов. підприємство респ. ВО, 2001. – Т. 1 : «А». – С. 179–180.
136. Облес І. І. Педагогічні умови професійної адаптації викладача вищого навчального закладу : дис. ... канд. пед. н. : 13.00.04 / Облес Ірина Ігорівна. – Запоріжжя, 2008. – 257 с.
137. Облес І. І. Педагогічні умови професійної адаптації викладача вищого навчального закладу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Ірина Ігорівна Облес. – Запоріжжя, 2008. – 20 с.
138. Овдей С. В. Проблема социально-психологической и профессиональной адаптации молодых учителей : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / С. В. Овдей. – Л., 1978. – 184 с.
139. Овдей С. В. Проблемы социально-психологической и профессиональной адаптации молодых учителей : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / С. В. Овдей. – Л., 1978. – 20 с.
140. Огнев'юк В. О. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку (світоглядно-методологічний аспект) : автореф. дис. ... докт. філос. Наук : спец. спеціальність 09.00.03 «Соціальна філософія та філософія історії» / Віктор Олександрович Огнев'юк. – Київ : КНУ, 2003 – 36 с.
141. Озеров В. П. Профессиональные способности ученого / В. П. Озеров // Эвристическое образование : материалы

- 8-й Региональной науч.-практ. конф. – Ставрополь : СГУ, 2005. – С. 22–23.
142. Олышанская Н. А. Техника педагогического общения: практикум для учителей и классных руководителей / Н. А. Олышанская. – Волгоград : Учитель, 2007. – 74 с.
143. Олышанский Д. В. Адаптация социальная / Д. В. Олышанский // Философский энциклопедический словарь / редкол. : С. С. Аверинцев, Э. А. Араб-Оглы, Л. Ф. Ильичев [и др.]. – Москва : Сов. энцикл., 1989. – С. 23–24.
144. Організаційно-педагогічні основи методичної роботи / В. І. Пуцов, С. В. Крисюк, А. І. Воловиченко [та ін.]. – Київ : УПКККО, 1995. – 180 с.
145. Осницкий А. Проблемы психического здоровья и адаптации личности / А. Осницкий. – Санкт-Петербург : Серебряный век, 2004. – 384 с.
146. Основы педагогического мастерства / под. ред. И. А. Зязюна. – Москва : Просвещение, 1989. – 302 с.
147. Особистість у психологічних дослідженнях : тексти / Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України, Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя ; упоряд. С. Д. Максименко, М. В. Папуча ; за заг. ред. С. Д. Максименко. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2005. – 197 с.
148. Павлютенков Є. М. Організація методичної роботи / Є. М. Павлютенков, В. В. Крижко. – Харків : Основа, 2005. – 80 с.
149. Педагогика и психология высшей школы : учеб. пособие / отв. ред. М. В. Буланова-Топоркова. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2002. – 544 с.
150. Педагогіка в запитаннях і відповідях : навч. посіб. / Л. В. Кондрашова, О. А. Пермяков, Н. І Зеленкова, Г. Ю. Лаврешина. – Київ : Знання, 2006. – 252 с.
151. Педагогічна майстерність : підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос [та ін.] ; за ред. І. А. Зязюна. – 3-тє вид., допов. і перероб. – Київ : СПД Богданова А. М., 2008. – 376 с.
152. Педагогічна майстерність : хрестоматія : навч. посіб. / упоряд. : І. А. Зязюн, Н. Г. Базилевич, Т. Г. Дмитренко [та ін.] ; за ред. І. А. Зязюна. – Київ : СПД Богданова А. М., 2008. – 462 с.

153. Педаяс М. Н. Профессиональная адаптация учителя: организация учебного процесса / Педаяс М. Н. – Тарту : ТГУ, 1976. – Вып. V. – 147 с.
154. Петровский А. В. Индивид и его потребность быть личностью / А. В. Петровский, В. А. Петровский // Вопросы философии. – 1982. – № 3. – С. 44–54.
155. Петровский А. В. Основы теоретической психологии / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – Москва : ИНФРА-М, 1998. – 528 с.
156. Петровский В. А. Психология неадаптивной активности / В. А. Петровский. – Москва : Горбунок, 1992. – 224 с.
157. Поташник М. М. Проблемы перестройки методической работы в школе в условиях реформы / М. М. Поташник // Вопросы методической работы : сб. науч. ст. – Москва : Дидактика, 1990. – С. 17 – 21.
158. Поташник М. М. Управление профессиональным ростом учителя в современной школе : метод. пособие / М. М. Поташник. – Москва : Центр педагогического образования, 2009. – 448 с.
159. Преподаватель вуза: технологии и организация деятельности : учеб. пособие / под ред. д-ра экон. наук, проф. С. Д. Резника. – Москва : ИНФРА-М, 2010. – 389 с.
160. Приходько Ю. О. Психологічний словник-довідник : навч. посіб. / Ю. О. Приходько, В. І. Юрченко. – Київ : Каравела, 2012. – 328 с.
161. Профессиональная педагогика : учеб. [для студ., обучающихся по пед. спец. и направлениям] / С. Я. Батышев, Г. М. Романцев, Б. С. Гершунский [и др.]. – Москва : Профессиональное образование, 1997. – 511 с.
162. Психологический тренинг в группе: игры и упражнения : учеб. пособие / [авт.-сост. Т. Л. Бука, М. Л. Митрофанова]. – Москва : Изд-во Института психотерапии, 2005. – 128 с.
163. Психология в трудах отечественных психологов. – Санкт-Петербург : Питер, 2000. – 689 с.
164. Психология : словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Политиздат, 1990. – 494 с.
165. Разина Н. А. Акмеологический подход к развитию профессионализма современного педагога в инновационной образовательной среде средней школы / Н. А. Разина //

- Вестник научной школы педагогов «АКМЕ». – 2009. – Вып. 3 : Акмеологическое моделирование профессионально-личностного развития педагогов. – С. 23–34.
166. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты : учеб. пособие / Д. Я. Райгородский. – Самара : БАХРАХ-М, 2002. – 672 с.
167. Реан А. А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика / А. А. Реан, А. Р. Кудашев, А. А. Баранов. – Москва : Прайм-Еврознак, 2006. – 479 с.
168. Рогова Т. В. Персоналізований підхід в управлінні педагогічним колективом школи : монографія / Т. В. Рогова ; Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Харків : Нове слово, 2006. – 299 с.
169. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога : учеб. пособие : в 2 кн. / Е. И. Рогов. – Москва : Владос, 2002. – Кн. 2 – 480 с.
170. Розум С. И. Психология социализации и социальной адаптации человека (Теоретический и эмпирический анализ ключевых проблем психологии социализации) / С. И. Розум. – Санкт-Петербург : Речь, 2006. – 365 с.
171. Ромм М. В. Адаптация личности в социуме: теоретико-методологический аспект / М. В. Ромм. – Новосибирск : Наука, 2002. – 275 с.
172. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : учеб. пособие для студ. вузов, обучающихся по направлению и спец. психологии / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург ; Москва ; Нижний Новгород ; Воронеж : Питер, 2008. – 705 с. – (Мастера психологии).
173. Русакова Е. И. Психологическая технология преодоления профессиональной дезадаптации учителя / Е. И. Русакова // Педагогическое образование в России. – 2011. – № 2. – С. 95–102.
174. Самоукина Н. В. Психология и педагогика профессиональной деятельности / Н. В. Самоукина. – Москва : Владос, 1998. – 456 с.
175. Свиридов Н. А. Социальная адаптация личности в трудовом коллективе / Н. А. Свиридов // Социологические исследования. – 1980. – № 3. – С. 44–52.
176. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учеб. пособие / Г. К. Селевко. – Москва : Нар. Образование, 1998. – 255 с.

177. Селье Г. Очерки об адаптационном синдроме / Г. Селье ; пер. с англ. В. И. Кандрора, А. А. Рогова. – Москва : Медгиз, 1960. – 254 с.
178. Семиченко В. А. Концепция целостности и ее реализация в профессиональной подготовке будущих учителей (психолого-педагогический аспект) : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / Семиченко Валентина Анатольевна. – Киев, 1992. – 432 с.
179. Семиченко В. А. Психология направленности : учеб.-метод. пособие / В. А. Семиченко, А. М. Галус ; под общ. ред. В. А. Семиченко. – Хмельницкий : ХГПИ, 2003. – 521 с.
180. Семиченко В. А. Сформированность представлений о профессионально значимых качествах учителя как психологическое условие активности студентов в учебной деятельности : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. психол. Наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / В. А. Семиченко. – Москва, 1981. – 28 с.
181. Семиченко В. А. Психічні стани / В. А. Семиченко. – Київ : Магістр-S, 1998. – 208 с.
182. Семиченко В. А. Психологічні аспекти професійної підготовки і післядипломної освіти педагогічних кадрів / В. А. Семиченко // Післядипломна освіта в Україні. – 2001. – № 12. – С. 68–69.
183. Семиченко В. А. Психологія особистості / В. А. Семиченко. – Київ : Видавець Ешке О. М., 2001. – 427 с.
184. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності : навч. посіб. / В. А. Семиченко. – Київ : Вища школа, 2004. – 335 с.
185. Семиченко В. А. Психологія соціальних відносин / В. А. Семиченко. – Київ : Магістр-S, 1999. – 168 с.
186. Семиченко В. А. Психологія спілкування / В. А. Семиченко. – Київ : Магістр-S, 1998. – 152 с.
187. Семиченко В. А. Теоретичні та методичні основи професійного самовиховання студентів вузу : навч.-метод. посіб. / В. А. Семиченко, О. М. Галус, Л. В. Зданевич ; за заг. ред. В. А. Семиченко. – Хмельницький : ХГПІ, 2001. – 253 с.
188. Серых А. Б. Субъектность педагога как условие формирование психологической готовности к взаимодействию с

- виктимними дітьми / А. Б. Серых // Развитие личности. – 2006. – № 1. – С. 155–161.
189. Сидоренко О. Л. Організація науково-методичної роботи з учителями загальноосвітніх шкіл : навч. посіб. / О. Л. Сидоренко. – Харків : ХДПУ, Майдан, 1997. – 136 с.
190. Симонов В. П. Педагогический менеджмент: ноу-хау в образовании : учеб. пособие / В. П. Симонов. – Москва : Высш. образование, 2007. – 357 с.
191. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості вчителя : навч. посіб. / С. О. Сисоєва. – Київ : ІСДОУ, 1994. – 112 с.
192. Скок Г. Б. Психолого-педагогические аспекты оценки деятельности преподавателей : учеб. пособие / Г. Б. Скок, Б. Б. Горлов. – Новосибирск : Новосиб. электротехн. ин-т., 1992. – 115 с.
193. Слостенин В. А. Введение в педагогическую аксиологию : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. А. Слостенин, Г. И. Чижакова. – Москва : Академия, 2003. – 192 с.
194. Слостенин В. А. Психология и педагогика / В. А. Слостенин, В. П. Каширин. – Москва : Академия, 2001. – 480 с.
195. Словник іншомовних слів / за ред. О. С. Мельничука. – К. : Голов. ред. УРЕ, 1985. – 968 с.
196. Солодухова О. Г. Становлення особистості вчителя у процесі професійної адаптації : монографія / О. Г. Солодухова. – Донецьк : Либідь, 1996. – 176 с.
197. Сорокопуд Ю. В. Педагогика высшей школы / Ю. В. Сорокопуд. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2011. – 541 с.
198. Соціолого-педагогічний словник / за ред. В. В. Радула. – Київ : ЕксОб, 2004. – 304 с.
199. Стефановская Т. А. Технологии обучения педагогике в вузе / Т. А. Стефановская. – Москва : Совершенство, 2000. – 272 с.
200. Столяренко Л. Д. Педагогическая психология : учеб. пособие / Л. Д. Столяренко. – 2-е изд., перераб. и доп. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2003. – 544 с.
201. Стрельников В. Ю. До проблеми складання тезаурусу інноваційних технологій навчання / В. Ю. Стрельников // Вісник Київського національного ун-ту технологій та дизайну. – 2008. – Т. 1. – С. 20–23.
202. Стрельников В. Ю. Дослідження розвитку суб'єктності студента в процесі професійної підготовки / В. Ю. Стрель-



- ніков // Педагогічний процес: теорія і практика : зб. наук. пр. – Київ, 2004. – № 4. – С. 112–121.
203. Стрельніков В. Ю. Педагогічні основи забезпечення особистісного і професійного розвитку студентів засобами інноваційних технологій навчання : у 2 кн. / В. Ю. Стрельніков. – Полтава : ПУСКУ, 2002. – Кн. 1 – 295 с.
204. Стрельніков В. Ю. Проектування професійно-орієнтованої дидактичної системи підготовки бакалаврів економіки : монографія / В. Ю. Стрельніков. – Полтава : ПУСКУ, 2006. – 375 с.
205. Стрельніков В. Ю. Формування колективного суб'єкта у інтенсивному кооперативному навчанні майбутніх економістів / В. Ю. Стрельніков // Науковий вісник ПУЕТ. Сер. «Економічні науки». – 2012. – № 6 (51). – С. 200–205.
206. Сухарев А. В. Методологические основания зарубежных теорий профессионального развития / А. В. Сухарев, И. М. Кондаков // Вопросы психологии. – 1989. – № 5. – С. 158–168.
207. Татенко В. О. Суб'єктна парадигма у психології освіти // Педагогіка і психологія. Вісник АПН України / В. О. Татенко. – 2004. – № 2 (42). – С. 11–23.
208. Татенко В. О. Соціальна психологія впливу : монографія / В. О. Татенко. – Київ : Міленіум, 2008. – 214 с.
209. Третьяков П. И. Адаптивное управление педагогическими системами : учеб. пособие / П. И. Третьяков, С. Н. Митин, Н. Н. Бояринцева ; под ред. П. И. Третьякова. – Москва : Академия, 2003. – 368 с.
210. Тюкин И. Ю. Адаптация в нелинейных динамических системах / Т. И. Юрьевич, Т. В. Александрович. – Санкт-Петербург : ЛКИ, 2008. – 384 с.
211. Учитель, крупным планом: социально-педагогические проблемы учительской деятельности / под ред. С. Г. Вершловского. – Санкт-Петербург : СПбГУПМ, 1994. – 132 с.
212. Федоришин Б. О. Психолого-педагогічні основи професійної орієнтації: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Борис Олексійович Федоришин. – Київ, 1996. – 49 с.

213. Федоришин Б. О. Психолого-педагогічні основи професійної орієнтації : дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Федоришин Борис Олексійович. – Київ, 1996. – 383 с.
214. Философские проблемы теории адаптации / под ред. Г. И. Царегородцева. – Москва : Мысль, 1975. – 277 с.
215. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. – 4-е изд. – Москва : Политиздат, 1981. – 445 с.
216. Фролов А. Г. Адаптация преподавателя к профессионально-педагогической деятельности в высшей школе / А. Г. Фролов, С. А. Хомочкина // Образовательные технологии и общество. – 2006. – № 9 (2). – С. 265–276.
217. Хатунцева С. М. Педагогічні умови адаптації викладача-початківця до професійно-педагогічної діяльності у вищому навчальному закладі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Хатунцева Світлана Миколаївна. – Х., 2004. – 204 с.
218. Хахула Л. П. Професійно-педагогічна адаптація молодих викладачів вищих аграрних навчальних закладів : дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / Хахула Лариса Петрівна. – Київ, 1998. – 196 с.
219. Хомич Л. О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів : монографія / Л. О. Хомич. – Київ : Магістр-S, 1998. – 200 с.
220. Чайкіна Н. О. Психологічна структура професійної адаптації молодого вчителя : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Наталія Олександрівна Чайкіна. – Київ, 1997. – 24 с.
221. Чурекова Т. М. Адаптация молодых специалистов к профессионально-педагогической деятельности / Т. М. Чурекова // Содействие профессиональному становлению личности и трудоустройству молодых специалистов в современных условиях : сб. материалов Всерос. заочной науч.-практ. конф., (Белгород, 15–18 декабр. 2009 г.) / под ред. В. С. Севостьянова, В. Ш. Гузаирова, Н. Н. Реутова. – Белгород : ИП Остащенко А. А., 2009. – С. 353–358.
222. Шакуров Р. Х. Творческий рост педагога / Р. Х. Шакуров. – Москва : Знание, 1985. – 80 с.
223. Шамова Т. И. Актуальные проблемы управления образованием / Т. И. Шамова // Управление образованием. – 2009. – № 1. – С. 5–8.

224. Шаповал Р. В. Формування управлінської компетентності керівника дошкільного навчального закладу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Роман Володимирович Шаповал. – Харків, 2009. – 211 с.
225. Шара С. О. Адаптація як етап розвитку професіоналізму викладача закладу вищої кооперативної освіти / С. О. Шара // Забезпечення наступності змісту в системі ступеневої вищої освіти: українські традиції та європейська практика : зб. наук. пр. І Всеукр. науково-методичного семінару (Хмельницький, 29 жовт. 2010 р.). – Хмельницький : Поліграфіст-2, 2011. – С. 132–134.
226. Шара С. О. Використання компетентнісного підходу у професійно-педагогічній адаптації молодих викладачів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю / С. О. Шара // Компетентнісний підхід до підготовки випускників вищого навчального закладу : матеріали міжвуз. наук-методичної конф., (Полтава, 22–23 берез. 2011 р.) : в 2 ч. – Полтава : ПУЕТ, 2011. – Ч. I. – С. 229–231.
227. Шара С. О. Вимірювання рівнів адаптації молодих викладачів до науково-педагогічної діяльності як важливого етапу професійного становлення фахівця / С. О. Шара // Educational measurements: teaching, research and practice : [papers], (Foros Ukraine, 18–25 September 2010). – Nizhyn, 2010. – P. 57.
228. Шара С. О. Вплив методології навчання педагогів у «Школі молодого викладача» на якість їхньої професійно-педагогічної адаптації / С. О. Шара // Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Сер. 5. «Педагогічні науки: реалії та перспективи». – Вип. 27. – С. 327–331.
229. Шара С. О. Діагностика якості адаптації молодих викладачів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю / С. О. Шара // Освітні вимірювання в інформаційному суспільстві : матеріали міжнар. наук.- практ. конф., (Київ, 2010 р.). – Київ : НПУ, 2010. – С. 76–77.
230. Шара С. О. Емоційний інтелект як чинник професійно-педагогічної адаптації молодого викладача / С. О. Шара // Постметодика. – 2011. – № 6 (97). – С. 48–52.
231. Шара С. О. З досвіду проведення моніторингу адаптації молодих викладачів у Полтавському університеті спожив-

- чої кооперації України / С. О. Шара // Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Сер. 5. «Педагогічні науки: реалії та перспективи». – 2010. – Вип. 22. – С. 539–543.
232. Шара С. О. Застосування принципів освіти дорослих у підвищенні кваліфікації молодих викладачів / С. О. Шара // Вісник Черкаського університету. Сер. «Педагогічні науки». – 2011. – Вип. 203. – С. 143–148.
233. Шара С. О. Модель особистісного і професійного зростання молодого викладача вищого навчального закладу непедагогічного вузу / С. О. Шара // Вісник Черкаського університету. Сер. «Педагогічні науки». – 2009. – Вип. 163. – С. 145–151.
234. Шара С. О. Особливості адаптації студентів-першокурсників до умов навчання в ПУСКУ / С. О. Шара // Модернізація освітньої діяльності: проблеми та завдання вищих навчальних закладів на шляху входження України в європейський освітній простір : матеріали XXXIII міжнар. науково-методичної конф., (Полтава, 27–28 берез. 2008 р.). – Полтава : ПУСКУ, 2008. – С. 361–362.
235. Шара С. О. Проблема адаптації викладачів-початківців непедагогічних університетів до викладацької та дослідницької діяльності / С. О. Шара // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи : зб. наук. пр. – Харків : [б. в.], 2010. – Вип. 32. – С. 158–167.
236. Шара С. О. Прогностична модель особистісного і професійного зростання молодого викладача вищого навчального закладу непедагогічного профілю / С. О. Шара // Викладач і студент: умови особистісного і професійного зростання : матеріали міжнар. наук.-практ. конф., (Черкаси, 29–30 жовт. 2009 р.). – Черкаси : Видавництво ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2009. – С. 28–30.
237. Шара С. О. Професійна адаптація викладача до застосування інформаційних технологій / С. О. Шара // Новітні інноваційні освітні технології: проблеми, розвиток та досвід впровадження : матеріали міжнар. науково-методичної конф., (Полтава, 28–29 березня 2012 р.): в 2 ч. – Полтава : ПУЕТ, 2012. – Ч. 2. – С. 161–163.
238. Шара С. О. Професійна адаптація кадрів у період навчання / С. О. Шара // Вивчення та впровадження в Украї-

- ні іноземного досвіду удосконалення діяльності органів влади : матеріали V Всеукр. наук.-практ. конф., за міжнародною участю (Полтава, 11 листоп. 2010 р.). – Полтава : ПолтНТУ, 2010. – С. 262–263.
239. Шара С. О. Система психолого-педагогічних умов професійної адаптації молодого викладача / С. О. Шара // Педагогічні науки. – 2009. – № 1. – С. 274–283.
240. Шара С. О. Спадок М. В. Остроградського у сфері професіоналізації викладача вищої школи / С. О. Шара // Спадщина видатних педагогів Полтавщини в Міжнародному освітньому просторі : матеріали міжнар. наук.-практ. конференції та Всеукр. наук.-практ. семінару «Досвід видатних педагогів Полтавщини в управлінській діяльності», (Полтава, 12–13 берез. 2009 р.) / за заг. ред. проф. М. В. Гриньової. – Полтава : ПДПУ ім. В. Г. Короленка, 2009. – С. 81–82.
241. Шара С. О. Технологія адаптації молодих викладачів до реалізації основних принципів Болонського процесу / С. О. Шара // Інновації в педагогічній освіті європейського простору : матеріали міжнар. наук.-практ. конф., (Полтава, 27–28 верес. 2009 р.). – Полтава : Полтавський літератор, 2009. – С. 80–84.
242. Шара С. О. Тренінг у формі дискусії як засіб професійно-педагогічної адаптації молодих викладачів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю / С. О. Шара // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету ім. П. Тичини. – Умань : Уманського державного пед. університету ім. П. Тичини 2009. – Ч. 3. – С. 207–213.
243. Шара С. О. Управління професійно-педагогічною адаптацією молодих викладачів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю / С. О. Шара // Управління якістю діяльності вищого навчального закладу за міжнародними стандартами менеджменту ISO 9001:2008: досвід впровадження та напрями вдосконалення : матеріали міжнар. наук. – методичної конф., (Полтава, 25–26 берез. 2010 р.). – Полтава : ПУСКУ, 2010. – С. 421–423.
244. Шара С. О. Формування комунікативної компетентності студента ВНЗ під час семінарських занять / С. О. Шара // Інформаційна освіта та професійно-комунікативні техно-

- логії ХХІ століття : матеріали наук.-практ. конф., (Одеса, 10–12 верес. 2009 р.). – Одеса : Друк, 2009. – С. 371–373.
245. Шара С. О. Формування консультативної компетентності молодих викладачів / С. О. Шара // Індивідуалізація навчального процесу на шляху європейської інтеграції вищої освіти України : матеріали міжнар. наук.-методичної конф., (Полтава, 26–27 берез. 2009 р.). – Полтава : ПУСКУ, 2009. – С. 318–320.
246. Шара С. О. Формування самопрезентаційних умінь майбутніх спеціалістів у процесі професійної підготовки / С. О. Шара // Проблеми і перспективи працевлаштування випускників вищих навчальних закладів : матеріали третьої Всеукр. наук.-практ. конф., (Донецьк, 11 листоп. 2008 р.). – Донецьк : ДонНУЕТ РВВ ННП, 2008. – С. 83–86.
247. Шиян О. А. Послеуниверситетский тренинг учителей в США: новые ориентиры / О. А. Шиян // Педагогика. – 1996. – № 1. – С. 104–108.
248. Aubert H. Physiologie der Netzhout / H. Aubert. – Breslau : [s. n.], 1865. – 245 p.
249. Ghiselin M. T. On Semantic Pitfalls of Biological Adaptation / M. T. Ghiselin // Philosophy of Science. – 1966. – Vol. 33, № 1–2. – P. 2–17.
250. Helson H. Adaptation level theory / H. Helson // Psychology. A Study of a science. Sensory, perceptual and physiological formulation. – N. Y. : [s. n.], 1959. – Vol. 1. – P. 565–621.
251. Landsheere G. de. La formation des enseignants demain / Landsheere G. de. – Tournai : Casterman, 1976. – 298 p.
252. Simpson E. L. Democracy Stepchildren : A Study of Need and Belief / E. L. Simpson. – San Francisco: [s. n.], 1971. – 456 p.

## ДОДАТКИ

### Додаток А

#### *Словник термінів*

**Адаптація** – активний усвідомлений процес пристосування особистості до змінних умов життєдіяльності, набуття і вироблення нею адаптивних механізмів, здатних встановлювати на певних етапах відносну рівновагу із соціумом.

**Адаптивність професійно-педагогічна** – якість особистості, яка засвідчує абсолютну чи відносну гармонію між суб'єктивними цілями і кінцевими результатами, що супроводжується позитивним ставленням (оцінюванням, розумінням, прийняттям) особистості до професійно-педагогічної діяльності і самої себе.

**Адаптованість професійно-педагогічна** – стан здатності до продуктивної професійно-педагогічної діяльності, реалізації власного професійного потенціалу згідно з соціальними очікуваннями.

**Академічна довідка оцінювання знань** – засвідчує досягнення студента в системі кредитів і за шкалою успішності на індивідуальному рівні та за системою *ECTS*.

**Акме** (від грецьк. *akme* – вершина, квітуча пора) – вища точка, період розквіту особистості, найвищих її досягнень, коли виявляється зрілість особистості у всіх сферах, максимальний розвиток здібностей і дарувань – вважається, що АКМЕ припадає на період дорослості або зрілості людини. Це «вершина досконалості й могутності» (В. Бранський). Акме – «це багатомірний стан людини, який хоча й охоплює значний за часовою тривалістю етап її життя і завжди показує, наскільки вона відбулася як громадянин і як спеціаліст-трудоуник у якійсь певній галузі діяльності, як бідна чи багата своїми зв'язками з оточенням особистість, як подружжя, як батько, він, разом із тим, ніколи не є статичним утворенням і, навпаки, відрізняється більшою чи меншою варіативністю та мінливістю» (О. Бодальов). Такий стан «може бути не лише в індивідуальній людини, але й у будь-якого соціального інституту – сім'ї, корпорації, нації, держави, союзу держав» (В. Бранський, С. Пожарський).

*Продовж. дод. А*

**Акмеограма** – основний метод акмеографічного підходу; являє собою систему вимог, умов і факторів, що сприяють прогресивному розвитку і, насамперед, розвитку професіоналізму особистості і діяльності конкретних суб'єктів праці. Акмеограма завжди індивідуальна, формально вона являє собою індивідуальний «зріз» потенційного суб'єкта діяльності, його можливостей і перспектив, компенсованих і некомпенсованих властивостей. Акмеограма є узагальнюючою категорією стосовно професіограми і психограми (В. Зазикін).

**Акмеолог** – фахівець у галузі акмеології і прикладної психології, що вмів розв'язувати широке коло психологічних і акмеологічних професійних задач, у тому числі він спеціалізується на роботі з перспективними кадрами, допомагає їм у здійсненні свого індивідуально-професійного розвитку аж до високого рівня професіоналізму.

**Акмеологічне моделювання** – «відтворення за допомогою логічних і математичних моделей процесу становлення сутнісних сил людини – співвіднесеного з її можливостями та визначеного значущою для людини метою сходження її до акме. Існують два типи акмеологічного моделювання. Моделювання за першим типом має справу з характеристиками потенціалу людини як особистості. Моделювання за другим типом оперує характеристиками потенціалу людини як індивідуальності» (Ю. Гагін).

**Акмеологічний ідеал** – «відповідність знання суб'єкта, певному ідеалу; він дає нам картину світу не таким, яким він є, а таким, яким він повинен бути згідно нашого бажання» (В. Бранський, С. Пожарський); це своєрідний антипод істини: «даючи картину в думках (а не реально) перетвореного світу, він стає в певному розумінні «викривленням» істини, її деформацією» (В. Бранський, С. Пожарський). Зрештою, ідеал «породжується соціальною системою, що існує до, поза і незалежно від нього, проте, з іншого боку, так само поза сумнівом і те, що ця система сама є результатом реалізації ідеалу» (В. Бранський).

**Акмеологічний результат** – готовність зрілої людини до саморозвитку в професійному середовищі й діяльності (Н. Кузьміна).



**Акмеологічний підхід** – «синтез відомостей, отримання цілісної картини соціального суб'єкта і при цьому врахування його включеності до всіх реальних зв'язків та відносин» (А. Деркач). Це здійснення «комплексного дослідження та відновлення цілісності суб'єкта, який проходить щабель зрілості, коли його індивідні, особистісні та суб'єктно-діяльнісні характеристики вивчаються в єдності, в усіх взаємозв'язках та опосередкуваннях, для того, щоб сприяти досягненню ним вищих рівнів, на які може піднятися не кожен» (А. Деркач).

**Акмеологічність** – ознака вершинності в реалізації творчого потенціалу соціального суб'єкта (А. Деркач).

**Акмеологічні умови** – задатки, загальні та спеціальні здібності, стан суспільства, умови сімейного виховання, освіта, тобто це так званий передстартовий період професіоналізму (О. Бодальов, А. Деркач, Н. Кузьміна, В. Дольова, П. Долгов).

**Акмеологія** (від грец. *akme* – вершина, найвища точка, і *logos* – слово, вчення) – наука про закономірності розвитку та функціонування найвищої творчої діяльності людей; наука, що вивчає проблеми удосконалення і корекції професіональної діяльності. Акмеологія як наука виникла на стику природничих, суспільних і гуманітарних дисциплін і вивчає закономірності і феномени розвитку людини до ступеня її зрілості, і особливо при досягненні нею найбільш високого рівня в цьому розвитку (О. Бодальов, А. Деркач, Н. Кузьміна); акмеологія вивчає людину, що розвивається, як індивіда, суб'єкта праці й особистості. Біля джерел формування акмеологічних ідей у науці стояли видатні вчені Б. Ананьєв, В. Бехтерев і М. Рибніков, який запропонував саме поняття «акмеологія». У даний час через гетерохронність розвитку акмеологічного знання найбільший імпульс одержали дослідження розвитку людини як суб'єкта праці, загальних і часткових закономірностей і феноменів розвитку професіоналізму особистості і діяльності, тому на даному етапі акмеологія постає, насамперед, як наука про професіоналізм. Розширення об'єктних і предметних полів акмеології дасть їй можливість знайти зміст, що відповідає закладеним при її створенні ідеям. Це наука, що вивчає феноменологію, закономірності та механізми здійснення потенціалу людини як виду, індивіда, особистості, суб'єкта діяльності (у т. ч. числі сукупного, групового), індивідуальності при досягненні нею найбільш високого рівня, вершини свого розвитку на різних його етапах» (Ю. Гагін).

*Продовж. дод. А*

**Акме-професіоналізм** – майстерність професійної діяльності людини, її професіоналізм, уже з точки зору якої акмеологія залучає до розгляду й дослідження різні аспекти життя дорослої людини, характеристики її психіки, умови її виховання та освіти, способи та інноваційні технології виконання нею своєї професійної діяльності, способи опанування та рівень володіння ними (А. Деркач).

**Акме-професіоналізм педагога** – «визначається тим, що він знає, як навчати та виховувати, як переводити учнів із одного стану навченості, освіченості, вихованості в інший, причому робити це швидкими та економними способами» (А. Деркач).

**Акме-професіоналізм діяльності педагога** – «вміння засобами свого предмету розвивати особистість учня» (А. Деркач).

**Акме-професіоналізм особистості педагога** – продуктивне використання «усіх внутрішніх ресурсів (істинної педагогічної спрямованості, педагогічних здібностей, самонавчання та ін.) для розвитку особистості учнів та їх підготовки до успішного входження в наступні педагогічні системи» (А. Деркач).

**Акметектоніка** (грецьк. *акме* – «вершина, розквіт, зрілість»; *tektonike* – «будівельне мистецтво, майстерність») – акмеологічна система оцінювання, корекції, моделювання і розвитку професійного образу акме суб'єкта діяльності. Дана категорія запропонована А. Гусевою. Акметектоніка – це усвідомлений внутрішньоособистісний рух суб'єкта до еталона, що дає йому змогу на основі самопізнання, саморозвитку, самореалізації визначити свою «точку опори» – джерело, рушійну силу розвитку. В акметектоніці модельований еталон суб'єкта професійної діяльності визначений як образ акме. Образ акме – сукупність найвищих якісних показників – ціннісно-світоглядних, інтелектуальних, емоційно-почуттєвих, мотиваційних, вольових, комунікативних характеристик і складових психічного, фізіологічного і духовного здоров'я суб'єкта діяльності як професіонала, отриманих у процедурах оцінювання, корекції й розвитку.

**Активність** – багатозначний термін, використовуваний у різних науках: фізіології, (електрофізіологічна активність мозку), соціології (соціальна активність особистості), психології (над-ситуаційна активність) і філософії – в специфічних конкретних значеннях. У гегелівській філософії активність розглядалася як іманентна вільна форма і спосіб самовираження суб'єкта. В акмеологічному розумінні активність суб'єкта є головною умовою його саморозвитку і самовдосконалення. Принцип активності суб'єкта є в акмеології основним.

**Аналіз акмеологічний** – як метод наукового дослідження полягає в «розкладанні цілого на складові частини», тобто, насамперед, у виявленні головних детермінант; в акмеологічному дослідженні акмеологічний аналіз покликаний виявити й описати головні детермінанти прогресивного розвитку, основні його умови і фактори, а також і те, що перешкоджає такому розвитку. Крім того, в акмеологічному аналізі необхідно виявляти особливі акмеологічні інваріанти професіоналізму (Є. Богданов, В. Зазикін).

**Афект** (з лат. *affektus* – хвилювання, пристрасть) – короткочасні переживання (жах, відчай), які супроводжуються різкими виразними рухами, плачем, утратою самовладання.

**Афективні стосунки** – сильні і відносно короткочасні емоційні переживання.

**Афіліація** (англ. *affiliate* – з'єднуватися) – прагнення людей до об'єднання, перебування разом, особливо у випадку можливої небезпеки або тривожної невизначеності.

**Афіліації мотив** – детермінант активності особистості, метою якого є взаємний і довірливий зв'язок, підтримка і симпатії партнерів у спілкуванні; намагання радіти іншим людям, жити спільно з ними, співробітничати і спілкуватися з ними.

**Вершини** – найвищі рівні продуктивного рішення зрілими людьми соціально значущих творчих задач.

**Високий рівень професіоналізму** – включає не лише яскравий розвиток здібностей, але й глибокі та широкі знання в конкретній діяльності, нестандартне володіння необхідними для її успішного виконання здібностями.

**Вихідні умови і чинники професійно-педагогічної адаптації молодого викладача** – загальна мета освіти, задана документами Болонського процесу (насамперед підвищення конкурентоспроможності освіти, мобільності студентів, викладачів; здатності випускників до працевлаштування в умовах глобального ринку праці), суспільством і виробництвом узагалі; зміст педагогічної освіти і підготовки молодого викладача, визначений відповідно до загальної мети; сукупна характеристика особистості молодого викладача; комплекс зовнішніх умов і чинників (організаційні, часові, матеріальні тощо).

**Вік зрілої людини** – біологічний (залежно від середньої ймовірності тривалості життя людини), соціальний (залежно від ступеня відповідності становища людини нормам, відповідно до існуючих у даній культурі), психологічний (залежно від того, наскільки людина адаптується до вимог становища) (Г. Крайг), акмеологічний (вік вершини зрілості, професіоналізму й продуктивності творчої діяльності) (Н. В. Кузьміна).

**Вплив акмеологічний** – інтегрований і цілеспрямований вплив, здійснюваний на особистість або групу, що має гуманістичний зміст і спрямований, насамперед, на прогресивний розвиток особистості або групи. Акмеологічний вплив у методичному відношенні може розглядатися як самостійне явище, що має суто акмеологічний зміст. Від психологічного акмеологічний вплив відрізняється, насамперед, своєю спрямованістю на благо особистості, що розвивається; до того ж, багато видів психологічного впливу є за своєю сутністю маніпулятивними. У той же час, акмеологічним може стати будь-який психологічний, педагогічний та інший вплив, якщо він здійснюваний в інтересах особистості як об'єкта впливу і має гуманістичну спрямованість (О. Деркач, А. Кириченко).

**Гармонія** (грецьк. *harmonia* – стрункість, домірність) домірність частин, злиття різноманітних компонентів об'єкта в єдину органічну цілісність. У давньогрецькій філософії – організованість космосу, що протистоїть хаосу.

**Гетеростаз** – вихідне твердження про те, що багато людей умотивовані головним чином, прагненням до особистісного зростання, пошуком стимулів до саморозвитку і самореалізації (Л. Х'єлл).

**Груповий психологічний тренінг** – сукупність активних методів практичної психології, які використовуються з метою формування навичок самопізнання та саморозвитку.

**Гуманітарний компонент акмеологічного знання** – включає комплекс відомостей про цілісну людину з психології (загальної вікової, педагогічної, соціальної, психології особистості, спілкування, пізнання, діяльності, творчості, розвитку), педагогіки (вікової, співробітництва), соціології, менеджменту й ін. Інтеграція знань про людину соціокультурної спрямованості з фізіологією, генетикою, андрагогікою, геронтологією психосоматикою й ін. дає прирощене гуманітарне знання про еволюційний розвиток людини в її біологічному, історичному, індивідуальному становленні. Предметом гуманітарного пізнання

стають феноменологія, закономірності, детермінанти, фактори, механізми, умови, способи індивідуального і професійного розвитку суб'єкта діяльності. Особливо важливо, що відновлюється феномен гуманітарії в первісному, широкому розумінні слова, оскільки гуманітарний компонент включає різноманітні знання суб'єкта діяльності про самого себе, суспільство за рахунок диференціації, інтеграції й технологізації фундаментальних галузей людинознавства.

**Державний (галузевий) освітній стандарт** – нормативний документ, у якому описані вимоги до випускника і освітньої системи з метою упорядкування вимог до фахівця і вдосконалення їхньої підготовки.

**Дидактична система** – упорядкована множина взаємопов'язаних та взаємозумовлених цілісних структурних та функціональних компонентів, що становить єдине ціле в своїй структурі, поєднаних спільними цілями, мотивами і завданнями, спрямованими на виховання та навчання особистості.

**Диференціація навчання** – взаємозалежний комплекс організаційно-методичних заходів, спрямованих на створення умов для оптимального росту рівнів педагогічної компетентності молодих викладачів із урахуванням їх готовності до навчання, психофізіологічних можливостей і інтересів.

**Дія** – рух до чогось, який має предметний зміст, способи здійснення і форми прояву.

**Діяльність високопродуктивна** – характеризується високими показниками якості за основними параметрами, що припускає квантифікацію (продуктивності, оптимальної інтенсивності й напруженості, високої точності й надійності, організованості, стабільності й опосередкованості), яка спрямована на позитивні особистісні й соціально-значущі цілі, зберігає здоров'я суб'єкта праці і розвиває його як професіонала й особистість (Н. Кузьміна, А. Деркач, В. Зазикін).

**Договір про навчання** між студентом і ВНЗ фіксує напрям, освітньо-кваліфікаційний рівень, порядок і джерела фінансування, порядок розрахунків тощо.

**Досконалість** – вищий ступінь, межа певної позитивної якості, вміння, здібності.

**Дослідження акмеологічне** – наукове дослідження, пов’язане з вирішенням акмеологічних проблем і задач, що базується на провідних методологічних принципах акмеології, здійснюване за допомогою наукових і власне акмеологічних методів і спрямоване на одержання акмеологічного знання. Акмеологічні дослідження можуть бути теоретико-методологічними і прикладними. Відмінною рисою акмеологічного дослідження є його інтегративний міждисциплінарний характер (А. Деркач, В. Зазикін).

**Електронний підручник** – автоматизована навчальна система, у якій поєднуються основні компоненти звичайного підручника (навчальні матеріали, списки літератури, наочність тощо), навчально-методичного посібника (програма, тематичний план навчальної дисципліни, конкретні методики проведення різних форм занять, плани і методичні рекомендації до кожної теми), інформаційно-довідкової системи (нормативні документи, глосарій, витяги зі звичайних підручників тощо), а також автоматизована контролююча програма.

**Експектація** – очікування людини, що базується на підсвідомому формуванні оціночного судження про якийсь предмет.

**Емпатія** – здатність відчувати почуття і психологічний стан іншого; співпереживання.

**Задачі акмеологічні** – відбивають стратегічні цілі акмеології, специфіку її предмета й об’єктів, її стан як науки на нинішньому етапі. В даний час можна виділити декілька груп найважливіших акмеологічних задач: а) наукове висвітлення феноменології акме, розробка теоретико-методологічних основ акмеології, обґрунтування наукового статусу акмеології, її місця в системі наук, визначення й опис кількісно-якісних характеристик акме; б) визначення загальних і часткових закономірностей руху до акме; зазначення того спільного, що притаманне всім, хто досягнув видатних результатів як індивід, суб’єкт праці й особистість; виявлення особливого в досягненні акме; в) виявлення умов і факторів, які сприяють або перешкоджають рухові до акме і досягненню вершин у розвитку; г) розробка власне акмеологічних методів дослідження і розв’язання практичних задач; д) розробка акмеологічних технологій прогресивного розвитку особистості та її професіоналізму; е) розробка акмеологічних

моделей (насамперед професіоналізму і професіонала), обґрунтування акмеологічних еталонів розвитку; ж) розробка проблем різних напрямків акмеології. Важливими акмеологічними задачами є також розробка загальних алгоритмів продуктивної діяльності, створення акмеологічних служб, визначення шляхів упровадження досягнень акмеології в соціальну практику.

**Законои акмеологічні** – індивідуально-професійного розвитку і примноження особистісного потенціалу; самовираження особистості в професії (А. Деркач). У даний час мають описову форму. Закон індивідуально-професійного розвитку і примноження особистісного потенціалу констатує взаємозв'язок між процесами становлення професіоналізму і формуванням особистісної цілісності. Закон самовираження особистості в професії описує стійкі зв'язки і процеси професійного самовизначення, самоствердження, самореалізації, професійного образу «Я» й індивідуально-професійного росту в контексті самовираження особистості в професії.

**Закономірності акмеологічні** – характеристики стійких зв'язків, відносин і тенденцій у русі до професіоналізму особистості і діяльності. Акмеологічні закономірності мають одночасно об'єктивний і суб'єктивний характер, відрізняються стійкою повторюваністю, «нетвердістю», тому що належать до класу «законів-тенденцій», але менш варіативні стосовно психологічного (Є. Богданов, А. Гусева, В. Зазикін).

**Залікові кредити** – одиниці виміру навчального навантаження, необхідного для засвоєння змістових модулів або блоків змістових модулів.

**Змістові модулі** – система навчальних елементів, поєднаних за ознакою відповідності певному навчальному об'єктові.

**Знання акмеологічне** – специфічне комплексне знання, що має науково-методологічну орієнтацію і трикомпонентну структуру. Воно інтегрує соціальні, гуманітарні і природничо-наукові (технологічні) закономірності буття людини. Знання акмеологічне є результатом пізнання дійсності та її відображенням у свідомості суб'єкта діяльності як професіонала.

**ЗУНи** – абревіатура, що включає поняття: **знання** – навчальна інформація, яку слід засвоїти; **уміння** – засвоєний спосіб виконання дії, забезпечений певною сукупністю знань,

здатність усвідомлено застосувати знання на практиці; **навичка** – засвоєна розумова дія, особливе вміння, сформоване шляхом повторення в різних умовах, коли при цьому дія виконується без активного контролю свідомості.

**Індивідуальні навчальні плани** – програма навчання студента, яка формується ним на основі пропонованого переліку змістових модулів (блоків змістових модулів навчальних дисциплін), сформованих на основі структурно-логічної схеми підготовки фахівців.

**Інтерактивне навчання** (від лат. *activus* – діяльний, енергійний та *inter...* – префікс, що означає перебування поміж) – технологія навчання, коли активність суб'єкта навчання викликана зовнішніми чинниками (організацією навчального процесу), які змушують його бути надзвичайно активним; такими є, окрім комунікативних, інформаційні й модульні технології навчання.

**Інтерактивний** (від англ. *interaction* – взаємодія) – діалоговий.

**Інтернет (Internet)** – об'єднання багатьох глобальних мереж, що використовують протоколи TCP/IP, за рахунок застосування єдиної схеми адресації.

**Інформаційний пакет закладу** – загальна інформація про навчальний заклад, назви напрямів, спеціальностей, спеціалізацій спеціальностей, анотації (змістові модулі) із зазначенням обов'язкових та вибірових курсів, методики і технології викладання, залікові кредити, форми та умови проведення контрольних заходів, систему оцінювання якості освіти тощо.

**Компетентність** – властивість за значенням *компетентний*; інтегрована характеристика якостей особистості, результат підготовки випускника вищої школи до виконання діяльності у певній сфері.

**Компетентний** (від лат. *competens* – належний, відповідний) – який має достатні знання в якій-небудь галузі; який з чим-небудь добре обізнаний; тямущий. Який ґрунтується на знанні; кваліфікований.

**Компетенція** (від лат. *competentia*, від *competere* – досягати; відповідати, прагнути) – 1) добра обізнаність із чим-небудь; 2) коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи; здібність, заснована на знаннях, досвіді, цінностях, набутих завдяки навчанню; те, що породжує вміння; характеристика, яку можна виявити, спостерігаючи за діями, вміннями, і якою можна виміряти *компетентність*.



**Конструювання** – діяльність, що передбачає матеріальне втілення проекту.

**Концепція** (від лат. *conceptia* – сукупність, система) – 1) система поглядів, розуміння певних явищ, процесів, набір доказів під час побудови наукової теорії; 2) єдиний, визначальний задум (напр., поета, художника, ученого); погляд; певний спосіб розуміння, трактування якихось явищ, основна точка зору, керівна ідея для їх висвітлення; провідний замисел, конструктивний принцип різних видів діяльності.

**Концепції акмеологічні** – системи структурованих єдиним задумом акмеологічних знань про розуміння сутності тих або інших акмеологічних феноменів; провідні думки. В акмеології розроблено декілька концепцій, що складають її теоретичні підстави: концепція гуманітарно-технологічного розвитку (А. Гусева), морального розвитку особистості (Є. Богданов), суб'єктогенезу (А. Огнев), акмеологічного впливу (А. Кириченко), професіоналізму діяльності в особливих умовах (В. Зазикін), професіоналізму військових фахівців (Л. Лаптев) та ін.

**Концепція педагогічна** – система поглядів на те чи інше педагогічне явище, процес; спосіб розуміння, тлумачення якихось педагогічних явищ, подій; провідна ідея педагогічної теорії.

**Креативна акмеологія** – галузь акмеології, що орієнтована на гуманістичні традиції у вивченні специфіки самоактуалізації дорослої людини у всіх вікових періодах творчої зрілості спеціаліста, досягнення професійного акме (Н. Вишнякова).

**Критерій** – узагальнена характеристика стану об'єкта або результативна характеристика процесу; базується на сукупності ряду показників.

**Критерій акмеологічний** – міра професіоналізму суб'єкта, продуктивності його діяльності, розвиненості особистісно-професійних якостей і властивостей. Бувають інтегральними, конкретними і детальними (В. Зазикін). Критеріями акме у творчій діяльності є:

1-й критерій – гуманістична спрямованість самої творчої діяльності (цінним є те, що спрямоване на благо людей, що робить їх більш людяними, добрими, шляхетними);

2-й критерій – високий рівень майстерності, який включає: високий рівень гнучких професійних умінь і навичок, творчий

підхід, постійне (невпинне) прагнення до вдосконалювання, висока продуктивність. На рівні особливого майстерність пов'язана з конкретною специфікою творчої діяльності; на рівні одиничного – з неповторністю творчої індивідуальності;

3-й критерій – громадське визнання;

4-й критерій – новаторство в творчості;

5-й критерій – індивідуальна неповторність у творчості.

Критеріями акме у творчості (в сфері потенціального) є: рівень креативності творчої особистості, сильна творча інтуїція, активність, ініціатива та ін. На рівні одиничного критеріями є: рівень акмеологічних інваріантів професіоналізму, індивідуальне переважання акме, акмеологічні стандарти й еталони, образ «Я» та ін.

**Лонгітюдний метод в акмеології** – «простежування змін у психофізіологічних особливостях однієї й тієї ж людини протягом тривалого періоду» (Н. Кузьміна-Гаршина, Л. Луньова).

**Майстерність** – категорія, яка належить психології праці й акмеології, що характеризує властивість особистості, набуту з досвідом, як вищий рівень професійних умінь у певній сфері, досягнутий на основі гнучких навичок і творчого підходу (К. Платонов). Психологічна категорія «майстерність» за своїм змістом близька до акмеологічної категорії «професіоналізм діяльності». Майстерність – властивість особистості, набута з досвідом, як вищий рівень професійних умінь у певній сфері, досягнутий на основі гнучких навичок і творчого досвіду. Нею опановують у процесі індивідуального досвіду, спостереження, опору, пошуку власного шляху. Ця властивість може залишатися на досить високому рівні лише за умов безперервної її підтримки засобами самоорганізації, самоосвіти та самоконтролю (Н. Кузьміна).

**Менеджмент знань (knowledge management)** – уміння людини використати будь-які знання, які роблять її компетентною; сприяє оновленню методів роботи з інформацією, її використанню, а не лише накопиченню.

**Методи досягнення акме** – самоорганізація індивідуума (як єдність індивіда, особистості та суб'єкта діяльності), що «складається з двох процесів – самопідготовки та самореалізації. Самопідготовка означає формування творчого потенціалу індивідуума, а самореалізація – втілення цього потенціалу в життя

(іншими словами, реалізацію цього потенціалу). У свою чергу, самопідготовка складається з двох процесів – самоосвіти та самовиховання. Перший припускає, зокрема, набуття тих знань і навичок оперування цими знаннями, що не передбачені офіційною системою освіти в обраній індивідуумом сфері діяльності. Другий передбачає, зокрема, розвиток таких моральних якостей, які не гарантуються соціальним середовищем, відіграє роль вихователя. Ще більш важливою є діюча будова процесу самореалізації – комбінація самовираження та самоствердження. Самовираження передбачає отримання результату, що являє максимальну цінність для свого творця (надає йому максимального естетичного задоволення). Проте цього ще недостатньо для повної самореалізації. Можна сказати, що самовираження – це лише перший крок до самореалізації. Другий і, до того ж, вирішальний крок полягає в тому, щоб домогтися громадського визнання отриманого результату. Тільки таким чином можна переконатися в його загальній значущості, тобто в його цінності не лише для індивідуума, який отримав його, але й для соціуму. Без громадського визнання результату індивідуальної діяльності істинне самоствердження індивідуума неможливе» (В. Бранський, С. Пожарський).

**Метод акмеологічний** – сукупність прийомів, способів дії, що дають можливість ефективно вирішувати акмеологічні проблеми і задачі.

**Метод акмеографічний** – різновид акмеологічного методу інструментальна реалізація акмеографічного підходу, який включає акмеографічні описи (на рівні загального й особливого) і розробку акмеограм (В. Зазикін).

**Методична розробка** (сценарій) – найбільш детальна форма проекту, в якій відображена мета, зміст, система дій викладача і студентів, до яких дається відповідний інструментарій, наводяться критерії і параметри оцінювання або комплекти засобів контролю (тести).

**Мінливість** – вихідне твердження про те, що особистість піддається безперервним змінам протягом усього життя людини. Категорія мінливості набуває акмеологічного змісту при розгляді особистості як такої, що прогресивно розвивається.

**Модельовання** – науковий метод дослідження систем шляхом побудови моделей цих систем (які зберігають основні особливості предмета дослідження) й вивчення функціонування моделей з перенесенням одержаних даних на предмет дослідження; спосіб спрощення і схематизації дійсності, який полегшує процес пізнання.

**Модель** – (франц. *modele*, від лат. *modulus* – міра) – схема для пояснення якогось явища або процесу в природі та суспільстві; штучно створений зразок у вигляді схеми, фізичних конструкцій, знакових форм чи формул, що відображає і відтворює у більш спрощеному й грубому вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки і відносини між елементами досліджуваного об'єкта.

**Модель акмеологічна** – система об'єктів і знаків, що відтворює істотні властивості об'єкта-оригіналу – ідеального образу професіонала або еталона індивідуально-професійного розвитку й ін. Акмеологічні моделі можуть бути подані у вигляді вербальних або лінгвістичних, аналітичних і геометричних описів, структурно-функціональних схем і ін. (Є. Богданов, В. Зазакін). Концептуальними моделями акме є: вершинна (зоряна), багатoverшинна та інтенціонально-динамічна (О. Бодальов, А. Деркач). Існує також інша класифікація акмеологічних моделей вершин: одновершинна, багатoverшинна, макровершинна, безнишинна та розвинена макровершинна (В. Ільїн, С. Пожарський).

**Модель технології професійної професійно-педагогічної адаптації молодих викладачів** – схематичне уявлення про дану технологію, в якій виділяються структурні компоненти (її мета; зміст; технології навчання – прийоми, методи, засоби навчання, способи контролю і корекції; результат; діяльність викладача і студента), властивості і відносини між ними.

**Мультимедіа (Multimedia)** – комп'ютерні системи з програмним забезпеченням звукозаписів і відеозаписів.

**Навчальна діяльність** – спеціально організована діяльність викладача і студента, спрямована на засвоєння студентом досвіду, формування способів дій, на використанні яких ґрунтується його майбутня професійна діяльність.

**Навчальне мікросередовище** – середовище, яке організовує педагог для свого професійного функціонування.

**Навчальне середовище** – система впливів та умов формування особистості, можливостей для її саморозвитку, яке містить оточення.

**Навчальний процес** – процес у дидактичній системі, який відображає зміни (стани), що відбуваються в керованому об'єкті; сукупність двох взаємозалежних, але самостійних діяльностей: діяльності викладача (викладання) і діяльності студента (учіння або навчання).

**Навчання** – один із видів передачі досвіду суспільно-історичної практики, досвіду попередніх поколінь, який завжди конкретний, на відміну від системи освіти як сукупності навчань; діяльність студента (у вузькому розумінні).

**Об'єкт акмеології** – на даному етапі її розвитку це зріла особистість, яка прогресивно розвивається, самореалізується, головним чином, у професійних досягненнях.

**Об'єкт педагогічного проектування** – цілісна дидактична система й окремі її компоненти, певні дидактичні конструкції: технології навчання, методи, зміст освіти, навчальні програми тощо.

**Об'єктивні акмеологічні фактори** – умови середовища, в якому живе і працює людина, а також цілеспрямовані дії, котрі можуть бути більш-менш продуктивними (М. Бестаєв, Н. Кузьміна).

**Опис акмеографічний** – спосіб подання інформації, що випереджає акмеограму і відповідає рівневі загального й особливого в структурі й змісті професіоналізму. Головними формами акмеографічного опису є вербальний чи лінгвістичний (В. Зазикін).

**Особистість** – індивід як суб'єкт соціальних відносин і творчої діяльності (Г. Хазяїнов).

**Освітній аспект акмеології** – «спрямований на діагностику та розвиток знань і вмінь у системі загальної, професійної та безперервної освіти» (А. О. Деркач).

**Парадигма** – модель науково-педагогічної діяльності, сукупність теоретичних положень, методологічних основ, понять і ціннісних критеріїв.

**Педагогічна акмеологія** – система «спеціальних акмеологічних знань і методів, які забезпечують, при оволодінні ними, досягнення висот у педагогічній праці вчителя, педагога, тренера» (І. Волков). Це «галузь акмеології, що вивчає проблеми про-світи, освіти і здоров'я учнів і педагогів» (Ю. Гагін).

**Педагогічний професіоналізм молодого викладача** – система професіонально-значущих якостей молодого викладача, які забезпечують суб'єктний характер участі у розвитку продуктивних сил і виробничих відносин, дають йому змогу вільно здійснювати вибір результативних способів діяльності, поведінки й відношень і досягати найкращих результатів за рахунок особистісного і професіонального саморозвитку і розвитку персоналу, з яким він співробітничатиме, чи студентами, яких він навчатиме; мета і результат його професіональної освіти і професійно-педагогічної адаптації.

**Педагогічне проектування** – конструювання теоретичних і нормативних моделей навчальної діяльності на основі більш загальної теорії (в широкому розумінні), створення конкретних проектів, які безпосередньо спрямовують практичну навчальну діяльність (у вузькому розумінні).

**Підхід** – сукупність способів, прийомів розгляду чого-небудь, впливу на кого-, що-небудь, ставлення до кого-, чого-небудь.

**Підхід акмеологічний** – базисна узагальнююча акмеологічна категорія, що описує сукупність принципів, прийомів і методів, які дають можливість вирішувати акмеологічні проблеми і задачі.

**Підхід акмеографічний** – система психолого-акмеологічних принципів і методів, що дають можливість вирішувати проблеми і задачі розвитку професіоналізму особистості і діяльності. Є розвитком професіографічного підходу. Ядром акмеографічного підходу є розробка акмеографічних описів і акмеограм (В. Зазикін).

**Підхід акмеоцентричний** – орієнтований на принцип системності й передбачає узгоджене використання в акмеологічних дослідженнях усіх підходів, шляхів і методів, у тому числі належних іншим наукам, за пріоритету акмеологічних та акмеографічних (А. Деркач, В. Зазикін).

**Планування** – частина проектувальної діяльності педагога, яка використовується на всіх етапах проектування і подає припис щодо переходу об'єкта з одного стану в інший.

**Показник** – одна з характеристик процесу, об'єкта або явища, що виражає кількісно або якісно якусь із сторін його стану.

**Показники акмеологічні** – характеристики ступеня продуктивності діяльності, розвиненості індивідуально-професійних якостей і властивостей суб'єкта діяльності як професіонала (В. Зазикін).

**Потенціал** – «сукупність засобів, прихованих можливостей, сил, які можуть виявитися за певних умов. У педагогічній акмеології поняття потенціалу використовується для аналізу можливостей індивіда, особистості, індивідуальності, потенціалу, здоров'я тощо (Ю. Гагін).

**Потенціал особистісний** – в акмеологічному розумінні містить у собі не лише потенційне особистості (здібності, природообумовлені професійно важливі якості, позитивні спадкоємні фактори й ін.), але й систему постійно поновлюваних і примножуваних ресурсів – інтелектуальних, психологічних, вольових і ін. (А. Деркач, В Марков).

**Предмет акмеології** – на даному етапі її розвитку являє собою закономірності, психологічні й акмеологічні механізми, умови і фактори, що сприяють прогресивному розвитку зрілої особистості та її високим професійним досягненням. Предмет акмеології досить великий, має різні рівні конкретності і, відповідно, різні дослідницькі сфери і практики. У більш вузькому розумінні предметом є пошук закономірностей саморозвитку і самовдосконалення зрілої особистості, самореалізації в різних сферах самоосвіти, самокорекції, самоорганізації.

У широкому розумінні предметом акмеології є процеси і механізми удосконалювання індивіда, індивідуальності, суб'єкта праці й особистості в життєдіяльності, професії, спілкуванні, що приводять до оптимальних шляхів самореалізації.

**Предмет акмеології освіти** – «пошук факторів, які обумовлюють різні результати навчально-пізнавальної діяльності: сім'я та сімейні стосунки в ранньому дитинстві, перший учитель і різні етапи загальноосвітньої підготовки, видатні зразки, що здійснили вплив на спеціаліста» (Н. Кузьміна).

**Предмет креативної акмеології** – «вивчення особливостей і тенденцій розвитку креативності як процесу та результату творчої зрілості дорослої особистості, вивчення об'єктивних і суб'єктивних факторів досягнення творчих вершин і професійної майстерності в процесі її самоактуалізації» (Н. Вишнякова).

*Продовж. дод. А*

**Предмет синергетичної акмеології** – «дослідження закономірностей досягнення довільною соціальною системою максимальної досконалості шляхом самоорганізації» (В. Бранський, С. Пожарський).

**Принцип** – першопричина, керівна ідея, основне правило поведінки.

**Принципи проектування і реалізації технології професійно-педагогічної адаптації молодого викладача** – основні передумови, реалізація яких сприятиме досягненню поставленої дидактичної мети; інструментальний, даний у категоріях діяльності прояв педагогічної концепції; методологічне відображення пізнаних законів і закономірностей; знання про мету, сутність, зміст, структуру дидактичної системи, виражене у формі, яка дозволяє використовувати їх як регулятивні норми практики.

**Прогнозування** – систематичне дослідження перспектив розвитку і опис характеристик майбутнього об'єкта, здійснюване паралельно проектуванню.

**Продукт педагогічного проектування** – дидактичний проект, що розуміється як ідеальний образ, прогнозована модель реального процесу взаємодії студента і викладача у певних просторово-часових межах.

**Проект** – 1) діяльність щодо створення (вироблення, планування, конструювання) якої-небудь системи, об'єкта чи моделі; 2) певна акція, сукупність заходів, об'єднаних однією програмою, організаційна форма цілеспрямованої діяльності (наприклад, форма дослідницької діяльності студента); 3) попередній (можливий) текст якогось документа.

**Проективна освіта** – галузь соціального життя, в якій створені умови, необхідні для проектування напряму життєдіяльності особистості.

**Проектування професійно-педагогічної адаптації молодого викладача** – визначення (аналіз) її вихідних умов, факторів і характеристик та побудова її прогнозованої моделі.

**Проектування у діяльності викладача** – цілеспрямована діяльність викладача щодо створення проекту як інноваційної моделі дидактичної системи, орієнтованої на масове використання.



**Професійна адаптація** – складний процес врегулювання та гармонізації взаємодії фахівця і професійного середовища, під час якого формуються професійні знання, вміння, професійні якості особистості, необхідні для її подальшого професійного розвитку (С. Вершловський, Е. Зеєр, Є. Климов, І. Облес, В. Сластьонін та ін.).

**Професійна адаптованість.** – безпосередній результат професійної адаптації викладача, стан узгодження наявних якостей і вимог середовища, який характеризується: позитивним психоемоційним станом фахівця; готовністю його до професійної діяльності, що виражається у: позитивній внутрішній мотивації професійної діяльності, професійній готовності до реалізації навчальної, наукової, методичної та організаційно-виховної роботи, професійній рефлексивності; позитивним ставленням до професійного оточення; позитивною професійною Я-концепцією.

**Професійна адаптивність** – інтегрована особистісна якість фахівця, яка забезпечує здатність людини до подальших перетворень (В. Семиченко) і характеризується: стресостійкістю; професійною мотивацією та рефлексивністю; комунікативними якостями; володінням професійними адаптивними стратегіями; самопізнанням, усвідомленням власного Я.

**Професійна акмеологія** – «професійне середовище, організація системи підвищення кваліфікації, ставлення до професійних традицій, ознаки та структура професійних уявлень і дій, які забезпечують успіх» (Н. Кузьміна). Вона «науково аналізує зрілість і акме більш звужено, маючи на увазі тільки оволодіння професією, досягнення людиною рівня майстерності, припускає дослідження тенденцій розвитку професійної майстерності як вищого рівня творчої зрілості спеціаліста» (К. Перепелкіна).

**Професійно-освітній маршрут** – «ідеалізована модель освітнього простору, куди входять професійні освітні організації, що забезпечують початкову (базову), середню чи вищу професійну освіту, незалежно від спеціальності та професії» (Н. Кузьміна).

**Професіограма** (від лат. *professio* – постійний фах, який є джерелом існування, і грец. *ύρίσμι* – риска, літера, написання) – документована описова модель фахівця, яка містить дані про професію, розглядає вимоги професії (спеціальності) до людини, пропонує проекти шляхів удосконалення професійної діяльності.

*Продовж. дод. А*

**Професіограма молодого викладача** – відповідний опис умов праці і психофізіологічних особливостей особистості, необхідних для виконання службових обов’язків.

**Професіографія** (від лат. *professio* – постійний фах, який є джерелом існування, і грец. *γράφω* – пишу) – метод набуття наукових знань про професії, спрямований на отримання результату – *професіограми*; технологія вивчення вимог, які ставить професія до особистісних якостей, психологічних здібностей, психолого-фізичних можливостей людини.

**Професіонал** – у широкому розумінні: суб’єкт професійної діяльності, який має високі показники професіоналізму особистості і діяльності, має високий професійний і соціальний статус, систему особистісної й діяльнісної нормативної регуляції, яка динамічно розвивається, постійно націлений на саморозвиток і самовдосконалення, на особистісні й професійні досягнення, що мають соціально-позитивне значення (А. Деркач, В. Зазикін).

**Професіоналізм** – «інтегральна характеристика індивідних, особистісних і суб’єктно-діяльнісних якостей, які розглядаються як цілісне утворення, що дають можливість на максимальному рівні успішності розв’язувати задачі, котрі є типовими для тієї галузі наук, у якій працює спеціаліст» (О. Бодальов). Оволодіння основами та глибинами професії; висока майстерність, професіональне виконання своєї справи, глибокі професійні знання. На відміну від майстерності, професіоналізм формується в процесі професійної освіти.

**Професіоналізм діяльності** – якісна характеристика суб’єкта праці, що відбиває високу професійну кваліфікацію і компетентність, розмаїтість ефективних професійних навичок і вмінь, у тому числі тих, що базуються на творчих рішеннях, володіння сучасними алгоритмами і способами вирішення професійних задач, що дає можливість виконувати діяльність із високою стабільною продуктивністю (А. Деркач, В. Зазикін).

**Професіоналізм особистості** – якісна характеристика суб’єкта праці, що відбиває високий рівень розвитку професійно важливих й індивідуально-ділових якостей, акмеологічних інваріантів професіоналізму, високий рівень креативності, адекватний рівень домагань, мотиваційну сферу й ціннісні орієнтації, спрямовані на прогресивний розвиток. Підставами для категорій *професіоналізм особистості* і *діяльності* стало визначення професіоналізму, запропоноване Н. Кузьміною.

**Психограма** (від грец. ψυχή – душа і ὑπόγραμμα – риска, літера, написання) – описова модель фахівця, яка розглядає вимоги до психіки людини певної професії, що містять перелік професійно важливих якостей.

**Результати навчання** – засвоєні знання і освоєні компетенції.

**Рефлексія** (від лат. *reflexio* – відображення) – роздуми, сповнені сумнівів, суперечностей; аналіз власного психічного стану; процес самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів і станів (Г. Хозяїнов).

**Рівень** – поняття, що відображає діалектичний характер процесу розвитку, допомагає пізнати предмет у всій багатоманітності його властивостей, зв'язків і відношень, вживається для відображення послідовності розвитку системи.

**Рівень акмеологічний** – характеристика досягнення суб'єктом праці високого рівня професіоналізму особистості й діяльності (А. Деркач, А. Мирєдов).

**Рівень педагогічного професіоналізму молодих викладачів** – показник сформованості педагогічного професіоналізму молодих викладачів, який визначається на основі когнітивного, діяльнісного і особистісного критеріїв; виділяються чотири рівні – початковий (низький), репродуктивний (середній), активний (високий), творчий (дуже високий).

**Робочий план** (план заняття, розділу, модуля, навчальної дисципліни, план індивідуальної роботи зі студентами тощо), в якому детально вказуються лише мета й основні зовнішні умови проходження дидактичного циклу, етапи реалізації циклу (за основними дидактичними одиницями), основні напрямки діяльності, критерії засвоєння.

**Розвиток** – стійка послідовність змін якісних станів систем, пов'язана з переходом до нового рівня цілісності із збереженням їх еволюційних можливостей.

**Розвиток гуманітарно-технологічний** – процес соціокультурних, особистісних і професійних змін суб'єкта діяльності, які узгоджуються з закономірностями розвитку суспільства, особистості й діяльності, що визначають ці зміни. Гуманітарно-технологічний розвиток – це гуманітарна технологія формування суб'єкта діяльності, в якій «гуманітарне» забезпечує зміст розвитку, а «технологічне» – процедури, засоби, способи розвитку, що переводять переконання, цінності і мотиви суб'єкта в стійкі норми поведінки (А. Гусєва).

**Розвиток індивідуально-професійний** – процес формування особистості, зорієнтованої на високі професійні досягнення, та її професіоналізму, здійснюваний у саморозвитку, професійній діяльності та взаємодіях (А. Деркач, В. Дьячков).

**Розвиток особистості** – процес формування особистості як соціальної якості індивіда в результаті його соціалізації та виховання (Г. І. Хозяїнов).

**Розробка** – усестороннє дослідження, підготовлене й опрацьоване в усіх деталях (від дієслова «розробити»).

**Самоефективність** – властивість особистості, концептуально описана А. Бандурою, яка припускає переконаність людини в тому, що вона самостійно може керувати своєю поведінкою і розвитком так, щоб вони були продуктивними.

**Саморегуляція** – доцільне функціонування живих систем різних рівнів організації та складності. Психічна саморегуляція є одним із рівнів регуляції активності цих систем, що виражають специфіку регулюючих її психічних засобів відображення та моделювання дійсності, в тому числі рефлексії суб'єкта (Г. Хозяїнов).

**Синергетична акмеологія** – «наука про закономірності досягнення максимальної досконалості будь-якою соціальною системою (зокрема, індивідуальною людиною) через самоорганізацію (у випадку сформованої зрілої особистості – це самосвіта та самовиховання)» (В. Бранський, С. Пожарський).

**Система** – сукупність елементів, взаємозалежних між собою так, що виникає певна цілісність, єдність; характеризується цілісністю, структурністю, взаємозв'язком із середовищем, ієрархічністю, множинністю опису, упорядкованістю.

**Соціальна синергетика** – досліджує загальні закономірності соціальної самоорганізації, тобто взаємовідносини соціального порядку і соціального хаосу (В. Бранський, С. Пожарський). «Порядок» – це множина елементів, між якими існують стійкі («регулярні») відносини, що повторюються в просторі або в часі або і в тому, і в іншому. Відповідно, «хаосом» зазвичай називають множину елементів, між якими відсутні стійкі (повторювані) відносини (В. Бранський, С. Пожарський).

**Структура** (лат. *structura* – побудова, розміщення, від *struo* – будує, зводжу) – внутрішня будова і зв'язок складових частин чого-небудь.

**Структурно-логічна схема підготовки фахівців** – перелік у певній послідовності змістових модулів (дисциплін), виражених у залікових кредитах, засвоєння яких є умовою отримання диплома з певної спеціальності.

**Суб'єктивні акмеологічні фактори** – «сам об'єкт творчої діяльності, її мотиви, спрямованість, здібності, самопізнання, відповідальність» (М. Бестаєв, Н. Кузьміна).

**Таксономія** (з грец. *taxis* – «розташування один за одним» і *nomos* – «закон») – систематизація, класифікація об'єктів за певними критеріями і принципами з метою конструювання їх ієрархії.

**Творення** (як предмет акмеологічних досліджень) – складна діяльність у певній галузі, що здійснюється окремою людиною чи групою людей за допомогою певних засобів протягом більш-менш тривалого часу.

**Творці** – суб'єкти творчої діяльності, окремі особи, групи осіб, співтовариств, які перебувають у певних зв'язках і відношеннях, володіють культурою виробництва у створенні складних об'єктів (А. Деркач, Н. Кузьміна).

**Творчість** – діяльність, результатом якої є створення нових матеріальних і духовних цінностей. Творчість має особистісний, процесуальний і результативний аспекти. Вона реалізується у виробництві, науці, мистецтві, політиці, педагогіці тощо (Г. Хоз'яїнов).

**Тематичний план** вивчення дисципліни (може бути календарно-тематичним чи перспективно-тематичним) – фіксує певну послідовність вивчення модулів.

**Технологічний компонент акмеологічного знання** – прирівнюється до мистецтва, майстерності, тобто до такого виду знання, що у давніх мислителів належав до «магічного». Технологічне оснащення діяльності полягає в об'єктивуванні знань і практичного досвіду суб'єкта діяльності. їхнє функціональне призначення – упорядкувати всі «частковості» діяльності, перевести на рівень ефективного досягнення поставлених цілей. До подібного типу знань зазвичай зараховують так звані «забуті (нерозкриті) ремісничі технології», в яких найважливішим є професійне тренування спеціальних, особливих навичок (К. Абулханова-Славська, І. Семенов).

**Технологія акмеологічна** – категорія, що споріднена з поняттям «психологічна технологія», але вирізняється більш вузькою спрямованістю, має гуманістичний зміст – на прогресивний індивідуально-професійний розвиток. Головним методом в акмеологічних технологіях є акмеологічний вплив.

**Технологія гуманітарна** – способи і механізми реалізації гуманітарних знань, освіченості й культури особистості в навчанні, розвитку і діяльності (А. Гусєва).

**Технологія навчання** – жорстко алгоритмізована сукупність процесуально-методичних дій викладача і використовуваного ним дидактичного інструментарію, яка забезпечує ефективну навчальну діяльність студента і досягнення проєктованого результату навчання; включає: форми організації навчальної діяльності, способи і засоби навчання, контроль і оцінювання засвоєння, способи корекції.

**Технологія професійної професійно-педагогічної адаптації молодих викладачів** – система науково обґрунтованих дій, які гарантують досягнення поставленої мети такої підготовки. Структурно дана технологія є системою операцій, технічних дій і функцій, які реалізує викладач на кожному *етапі* процесу професійно-педагогічної адаптації; функціонально вона детермінує взаємодію основних елементів *моделі технології професійної професійно-педагогічної адаптації молодих викладачів*, але принципово не зводиться до них.

**Умови акмеологічні** – насамперед, значущі обставини, від яких залежить досягнення високого професіоналізму особистості й діяльності. Таке розуміння акмеологічних умов (і факторів) відбиває нинішній стан акмеології (В. Зазикін).

**Фактори акмеологічні** – основні причини, що мають характер рушійних сил, головні детермінанти професіоналізму (В. Зазикін).

**Фактори професійної діяльності** – умови, рушійні сили, що сприяють чи перешкоджають досягненню вершин професіоналізму; об'єктивна причина, що обумовлює самопросування індивідуальності до вершин професійної діяльності, тобто до високих показників досягнення (А. Деркач, Н. Кузьміна, А. Реан). Це основна причина, що має характер рушійної сили, котра обумовлює досягнення високого професіоналізму діяльності, головна

детермінанта професіоналізму (В. Зазикін). На думку Н. Кузьміної та А. Реана, існують три види акмеологічних факторів: об'єктивні, пов'язані з реальною системою та послідовністю дій, спрямованих на досягнення шуканого результату; суб'єктивні, пов'язані з суб'єктивними передумовами міри успішності професійної діяльності (мотиви, спрямованість, здібності, вправність, компетентність тощо); об'єктивно-суб'єктивні, пов'язані з організацією професійного середовища, професіоналізмом керівників, якістю управління системою. Виходячи з тверджень системної методології, акмеологічні фактори можуть бути: загальними (високий рівень мотивації, потреба в досягненні, професійно-особистісні стандарти, самопросування до вершин професіоналізму, високий рівень професійного сприйняття, високий рівень професійного мислення та розвинена адаптація (А. Деркач, Н. Кузьміна)); особливими (точність, надійність, організованість, стабільність); одиничними (які відображають індивідуальне в діяльності) (В. Зазикін).

**Функція** – (від лат. *functio* – виконання, звершення) – обов'язок, коло діяльності; призначення.

## Додаток Б

### Методика «Смисложиттєві орієнтації» Д. Леонтьєва

#### Інструкція

Вам будуть запропоновані пари протилежних тверджень. Оберіть те з двох тверджень, яке, на вашу думку, більш відповідає реальності, і відзначте одне з чисел (1, 2, 3) залежно від того, наскільки ви впевнені у виборі (чи 0, якщо обидва твердження, на ваш погляд, однаково правильні).

1. Звичайно мені дуже нудно	3 2 1 0 1 2 3	Звичайно я повний енергії
2. Життя здається мені цілком хвилюючим і захоплюючим	3 2 1 0 1 2 3	Життя здається мені спокійним і рутинним
3. У моєму житті я не маю певних цілей і намірів	3 2 1 0 1 2 3	У житті я маю дуже ясні цілі й наміри
4. Моє життя уявляється мені вельми безглуздим і безцільним	3 2 1 0 1 2 3	Моє життя мені уявляється осмисленим і цілеспрямованим
5. Кожний день здається мені завжди новим і не схожим на інші	3 2 1 0 1 2 3	Кожний день здається мені цілком схожим на всі інші
6. Коли я вийду на пенсію, я займусь цікавими речами, якими завжди мріяв займатися	3 2 1 0 1 2 3	Коли я вийду на пенсію, я постараюсь не обтяжувати себе жодними турботами
7. Моє життя склалося саме так, як я мріяв	3 2 1 0 1 2 3	Моє життя склалося не зовсім так, як я мріяв
8. Я не досяг успіхів у здійсненні своїх життєвих планів	3 2 1 0 1 2 3	Я здійснив багато з того, що було мною заплановано в житті
9. Моє життя є пустим і нецікавим	3 2 1 0 1 2 3	Моє життя наповнене цікавими справами
10. Якби мені сьогодні довелося підводити підсумок мого життя, то я б сказав: воно було цілком осмислене	3 2 1 0 1 2 3	Якби мені довелося сьогодні підводити підсумок мого життя, то я б сказав, що воно не має сенсу
11. Якби я міг обирати, то я б побудував своє життя зовсім інакше	3 2 1 0 1 2 3	Якби я міг обирати, то я б прожив життя ще раз так само, як я живу зараз



*Продовж. дод. Б*

12. Коли я дивлюсь на оточуючий світ, він часто призводить мене до стану розгубленості й неспокою	3 2 1 0 1 2 3	Коли я дивлюсь на оточуючий світ, він зовсім не викликає в мене розгубленості й неспокою
13. Я людина дуже обов'язкова	3 2 1 0 1 2 3	Я людина не зовсім обов'язкова
14. Я вважаю, що людина має можливість здійснити свій вибір за своїм бажанням	3 2 1 0 1 2 3	Я вважаю, що людина позбавлена можливості обирати через вплив природних здібностей і життєвих обставин
15. Я цілком можу назвати себе цілеспрямованою людиною	3 2 1 0 1 2 3	Я не можу назвати себе цілеспрямованою людиною
16. У житті я ще не знайшов свого покликання й ясних цілей	3 2 1 0 1 2 3	У житті я знайшов своє покликання й ясні цілі
17. Мої життєві погляди ще не визначилися	3 2 1 0 1 2 3	Мої життєві погляди цілком визначилися
18. Я вважаю, що мені вдалося знайти покликання і цікаві цілі в житті	3 2 1 0 1 2 3	Я навряд чи здатний знайти своє покликання й цікаві цілі в житті
19. Моє життя знаходиться в моїх руках, і я сам керую ним	3 2 1 0 1 2 3	Моє життя невіддільне від мене, воно управляється зовнішніми подіями
20. Мої повсякденні справи приносять мені задоволення й утіху	3 2 1 0 1 2 3	Мої повсякденні справи приносять мені безперервні неприємності й переживання

## **Додаток В**

### ***Модифікована методика діагностики рівня емпатійних здібностей В. Бойко***

#### **Текст опитувальника**

1. У мене є звичка уважно вивчати поведінку людей, щоб зрозуміти їх характер, схильності, здібності.
2. Коли оточуючі проявляють ознаки нервозності, я звичайно залишаюся спокійним.
3. Я більше вірю доводам свого розуму, ніж інтуїції.
4. Я вважаю цілком доречним для себе цікавитися домашніми проблемами одногрупників.
5. Я можу легко увійти в довіру до людини, якщо буде потрібно.
6. Я звичайно з першої ж зустрічі вгадую «споріднену душу» в новій людині.
7. Я з цікавістю звичайно заводжу розмову з випадковими болільниками на стадіонах, у спортивних клубах та ін.
8. Я втрачаю душевну рівновагу, якщо оточуючі чимось пригнічені.
9. Моя інтуїція – надійніший засіб розуміння оточуючих людей, ніж знання або досвід.
10. Проявляти цікавість щодо внутрішнього світу іншої особи – нетактовно.
11. Часто своїми словами я кривджу близьких мені людей, не помічаючи того.
12. Я легко можу уявити себе якою-небудь твариною, відчувати її звички і стани.
13. Я рідко міркую про причини вчинків людей, які мають до мене безпосереднє відношення.
14. Я рідко приймаю близько до серця проблеми своїх одногрупників.
15. Звичайно за декілька днів я відчуваю: щось повинно трапитися з близькою мені людиною, і очікування виправдовуються.
16. У спілкуванні з одногрупниками звичайно прагну уникати розмов про особистісне.
17. Іноді близькі дорікають мені в черствості, неувазі до них.
18. Мені легко вдається копіювати інтонацію, міміку людей, наслідуючи їм.

19. Мій зацікавлений погляд часто бентежить нових знайомих.
  20. Чужий сміх зазвичай заражає мене.
  21. Часто діючи навмання, я проте знаходжу правильний підхід до людини.
  22. Я вважаю, що плакати від щастя безглуздо.
  23. Я здатний повністю з'єднатися з улюбленою людиною, немов би розчинившись у ній.
  24. Мені рідко зустрічалися люди, яких я розумів би без зайвих слів.
  25. Я мимоволі або з цікавості часто підслуховую розмови сторонніх людей.
  26. Я можу залишатися спокійним, навіть якщо всі навколо мене хвилюються.
  27. Мені простіше підсвідомо відчутти суть людини, ніж зрозуміти її, «розклавши по полицях».
  28. Я спокійно відношуся до дрібних неприємностей, які трапляються у будь-кого з членів сім'ї.
  29. Мені було б важко задушевно, довірчо розмовляти з настороженою, замкнутою людиною.
  30. У мене творча натура – поетична, художня, артистична.
  31. Я без особливої цікавості вислуховую сповіді нових знайомих.
  32. Я тривожуся, коли бачу людину, що плаче.
  33. Моє мислення більше відрізняється конкретністю, строгістю, послідовністю, ніж інтуїцією.
  34. Коли друзі починають говорити про свої неприємності, я вважаю за краще перевести розмову на іншу тему.
  35. Якщо я бачу, що у когось із близьких погано на душі, то зазвичай утримуюся від розпитувань.
  36. Мені важко зрозуміти, чому дурниці можуть так сильно засмучувати людей.
1. Рациональний канал емпатії: +1, +7, -13, +19, +25, -31.
  2. Емоційний канал емпатії: -2, +8, -14, +20, -26, +32.
  3. Інтуїтивний канал емпатії: -3, +9, +15, +21, +27, -33.
  4. Установки, що сприяють емпатії: +4, -10, -16, -22, -28, -34.
  5. Проникаюча здібність в емпатії: +5, -11, -17, -23, -29, -35.
  6. Ідентифікація в емпатії: +6, +12, +18, -24, +30, -36.

### *Обробка результатів*

Підраховується число правильних відповідей (відповідних «ключу») за кожною шкалою, а потім визначається сумарна оцінка.

### *Інтерпретування результатів*

Аналізуються показники окремих шкал і загальна сумарна оцінка рівня емпатії. Оцінки на кожній шкалі можуть варіюватися від 0 до 6 балів і вказують на значущість конкретного параметра в структурі емпатії.

Шкальні оцінки виконують допоміжну роль в інтерпретації основного показника – рівня емпатії. Зокрема, якщо він складає 30 балів і вище – це дуже високий рівень емпатії; 29–22 – середній; 21–15 – занижений; менше 14 балів – дуже низький.

## Додаток Г

### *Методика рівня суб'єктивного контролю (УСК) (автори Е. Бажин, Е. Голинкіна, А. Еткінд)*

#### *Інструкція*

Відповідаючи на нижче наведені питання, навпроти кожного з них ставте за відповідь «так» – «+», а за відповідь «ні» – «-».

#### *Текст опитувальника*

1. Просування за службою більш залежить від вдалих обставин, ніж від здібностей і зусиль людини.
2. Більшість розлучень відбувається тому, що люди не захотіли пристосовуватися одне до одного.
3. Хвороба – справа випадку; якщо вже так призначено, то нічого не можна зробити.
4. Люди опиняються наодинці через те, що самі не виявляють інтересу і дружелюбності щодо оточуючих.
5. Здійснення моїх бажань часто залежить від везіння.
6. Марно докладати зусиль для того, щоб завоювати симпатію інших людей.
7. Зовнішні обставини (батьки і добробут) впливають на сімейне щастя не менше, ніж взаємини подружжя.
8. Я часто відчуваю, що мало впливаю на те, що відбувається зі мною.
9. Як правило, керівництво буває більш ефективним, коли повністю контролює дії підлеглих, а не покладається на їхню самостійність.
10. Мої оцінки в школі частіше залежали від випадкових обставин (наприклад, настрою вчителя), ніж від моїх власних зусиль.
11. Коли я обмірковую плани, то я, в цілому, вірю, що вони здійсняться.
12. Те, що значна кількість людей вважають удачею чи везінням, насправді є результатом довгих цілеспрямованих зусиль.
13. Думаю, що правильний спосіб життя може більше допомогти здоров'ю, ніж лікарі й ліки.
14. Якщо люди не підходять один одному, то, як би вони не прагнули, налагодити сімейне життя все одно не зможуть.

15. Те добре, що я роблю, звичайно буває по достоїнству оцінене іншими.
16. Діти виростають такими, якими їх виховали батьки.
17. Думаю, що випадок чи талан не має важливої ролі в моєму житті.
18. Я намагаюсь не планувати далеко вперед, тому що багато залежить від того, як складуться обставини.
19. Мої оцінки в школі більш залежали від моїх власних зусиль і міри підготовленості.
20. У сімейних конфліктах я частіше відчуваю провину за собою, ніж за протилежною стороною.
21. Життя більшості людей залежить від збігу обставин.
22. Я віддаю перевагу такому керівництву, при якому можна самостійно визначити, що і як робити.
23. Думаю, що мій спосіб життя жодною мірою не є причиною моєї хвороби чи хвороб.
24. Як правило, саме невдалий збіг обставин заважає людям досягти успіху в своїй справі.
25. Врешті-решт, за погане управління організацією відповідають самі люди, які в ній працюють.
26. Я часто думаю, що нічого не можу змінити в утворених відносинах у родині.
27. Якщо я дуже захочу, то зможу привабити до себе будь-кого.
28. На підростаюче покоління впливає так багато різних обставин, що зусилля батьків щодо їхнього виховання часто виявляються марними.
29. Те, що зі мною трапляється, – це справа моїх власних рук.
30. Важко буває зрозуміти, чому керівники вчиняють так, а не інакше.
31. Людина, яка не змогла досягти успіху у своїй роботі, скоріше за все, не виявила достатніх зусиль.
32. Частіше за все я можу добитися від членів своєї родини того, що я хочу.
33. У неприємностях і невдачах, які були в моєму житті, частіше були винні інші люди, ніж я сам.
34. Дитину завжди можна вберегти від застуди, якщо за нею наглядати і правильно її одягати.
35. У складних обставинах я надаю перевагу очікуванню, поки проблеми не розв'яжуться самі собою.

*Продовж. дод. Г*

36. Успіх є результатом наполегливої роботи і мало залежить від випадку чи везіння.
37. Я відчуваю, що від мене більше, ніж від інших, залежить щастя моєї родини.
38. Мені завжди буває важко зрозуміти, чому я подобаюсь одним людям і не подобаюсь іншим.
39. Я завжди волію приймати рішення і діяти самостійно, а не покладатися на допомогу інших людей чи талан.
40. На жаль, заслуги людини зазвичай залишаються невизнаними, незважаючи на всі її старання.
41. У сімейному житті бувають такі моменти, коли неможливо вирішити проблеми навіть за великого бажання.
42. Талановиті люди, які не змогли реалізувати свої можливості, повинні винуватити в цьому самих себе.
43. Багато моїх успіхів були можливі тільки завдяки допомозі інших людей.
44. Більшість невдач у моєму житті відбувалися через невміння, незнання чи лінощі і мало залежали від везіння чи невезіння.

**Таблиця Г.1 – Ключ для обробки результатів опитувальника**

I <sub>3i</sub>	+	2, 4, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 19, 20, 22, 25, 27, 29, 31, 32, 34, 36, 39, 42, 44
	–	1, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 14, 18, 21, 23, 24, 26, 28, 30, 33, 35, 38, 40, 41, 43

*Продовж. табл. Г.1*

Ід		Ін		Іп		Ім		Із		Ідс	
+	–	+	–	+	–	+	–	+	–	+	–
12	1	2	7	19	1	4	6	13	3	2	7
15	5	4	24	22	9	27	38	34	23	16	14
27	6	20	33	25	10					20	26
32	14	31	38	42	30					32	28
36	26	42	40							37	41
37	43	44	41								

### *Інтерпретування*

**Шкала загальної інтернальності ( $I_{zi}$ ):** Високий показник за цією шкалою свідчить про високий рівень суб'єктивного контролю за будь-якими значущими ситуаціями. Такі люди вважають, що більшість важливих подій у їхньому житті є результатом їхніх власних дій. При низькому показнику люди не вважають себе здатними контролювати події у власному житті.

**Шкала інтернальності в галузі досягнень ( $I_d$ ):** Високі показники за цією шкалою відповідають високому рівню суб'єктивного контролю над емоційно позитивними подіями і ситуаціями. Низькі показники свідчать про те, що людина приписує своє везіння зовнішнім обставинам.

**Шкала інтернальності в галузі невдач ( $I_n$ ):** Високі показники за цією шкалою свідчать про розвинене почуття контролю відносно негативних подій і ситуацій, що виявляється у самозвинуваченні себе в різних неприємностях. Низькі показники свідчать про те, що досліджуваний приписує відповідальність за негативні події іншим людям.

**Шкала інтернальності у родинних стосунках ( $I_c$ ):** Високі показники означають, що людина вважає себе відповідальною за події, які відбуваються в її родині. Низький рівень вказує на те, що особа вважає своїх родичів причиною значущих ситуацій у родині.

**Шкала інтернальності в галузі міжособистісних стосунків ( $I_m$ ):** Високі показники свідчать про те, що людина бере на себе відповідальність за побудову взаємостосунків з іншими людьми. Низький показник вказує, що особа звинувачує інших людей у тому, що з ними не склалося добрих стосунків.

**Шкала інтернальності в галузі ділових стосунків ( $I_{dc}$ ):** Високі показники свідчать про те, що людина вважає свої дії важливим фактором організації сумісної навчальної діяльності, специфіки складання ділових відносин. Низький показник вказує, що особа приписує більш важливе значення зовнішнім обставинам – вчителям, викладачам, товаришам, колегам тощо.

**Шкала інтернальності по відношенню до здоров'я і хвороб ( $I_z$ ):** Високі показники свідчать про те, що людина вважає себе відповідальним за своє здоров'я. Людина з низькими показниками вважає хворобу і здоров'я результатом випадку і сподівається на одужання через отримання допомоги лікарів.



## **Додаток Д**

### ***Методика вивчення спрямованості особистості***

***В. Смекала і М. Кучера***

Призначення використання методики – визначення спрямованості людини: особистісної (на себе), ділової (на завдання) чи колективістської (на взаємодію).

#### *Інструкція*

На кожний пункт анкети можливі 3 відповіді, позначені літерами А, В і С. З відповідей на кожний пункт виберіть ту, яка краще за інші відповідає Вашій точці зору. Літеру Вашої відповіді напишіть у бланк навпроти номера питання в стовпчику «Більш за все». Потім із відповідей на це ж питання виберіть відповідь, яка менше за інші відповідає правді. Відповідну літеру напишіть навпроти питання в рубриці «Менш за все».

#### *Текст опитувальника*

1. *Більш за все задоволення в житті дає:*
  - а) висока оцінка моєї роботи;
  - б) усвідомлення того, що роботу виконано добре;
  - в) усвідомлення, що знаходишся серед друзів.
2. *Якщо б я грав у футбол, то хотів би бути:*
  - а) тренером, який розробляє тактику гри;
  - б) відомим гравцем;
  - в) обраним капітаном команди.
3. *Кралицями вчителями є ті, які:*
  - а) мають індивідуальний підхід;
  - б) захоплені власним предметом і викликають інтерес до нього;
  - в) створюють у колективі атмосферу, в якій жоден не боїться висловлювати свою точку зору.
4. *Студенти оцінюють як найбільш поганих тих викладачів, які:*
  - а) не приховують, що деякі людям їм не симпатичні;
  - б) викликають у всіх дух змагання;
  - в) створюють враження, що предмет, який вони викладають, їх не цікавить.

5. *Я радий, коли мої друзі:*
- а) допомагають іншим;
  - б) завжди вірні й надійні;
  - в) інтелігенти і в них широкі інтереси.
6. *Кращими друзями вважаю тих:*
- а) з якими складаються взаємні добрі взаємини;
  - б) які можуть більше, ніж я;
  - в) на яких можна покладатися.
7. *Я хотів би бути відомим, як той, хто:*
- а) досяг життєвого успіху;
  - б) може сильно любити;
  - в) відрізняється дружелюбністю й доброзичливістю.
8. *Якби я міг обирати, я хотів би бути:*
- а) науковим працівником;
  - б) начальником відділу;
  - в) досвідченим льотчиком.
9. *Коли я був маленькою дитиною, я любив:*
- а) ігри з друзями;
  - б) успіхи у справах;
  - в) коли мене хвалили.
10. *Більш за все мені не подобається, коли я:*
- а) зустрічаю перешкоди при виконанні покладеного на мене завдання;
  - б) коли в колективі погіршуються товариські відносини;
  - в) коли мене критикує старший (викладач)
11. *Основна роль школи повинна полягати в:*
- а) підготовці учнів до роботи зі спеціальності;
  - б) розвитку індивідуальних здібностей і самостійності;
  - в) вихованні в учнів якостей, завдяки яким вони могли б уживатися з людьми.
12. *Мені не подобаються колективи, в яких:*
- а) недемократична система;
  - б) людина втрачає індивідуальність у загальній масі;
  - в) неможливе виявлення власної ініціативи.

*13. Якщо б у мене було більше вільного часу, я б використав його:*

- а) для спілкування з друзями;*
- б) для улюблених справ і самоосвіти;*
- в) для безтурботного відповіднику.*

*14. Мені здається, що я здатний на максимальне, коли:*

- а) працюю з симпатичними людьми;*
- б) у мене праця, яка мене задовольняє;*
- в) мої зусилля достатньо винагороджуються.*

*15. Мені подобається, коли:*

- а) я приємно проводжу час з друзями;*
- б) інші цінують мене;*
- в) я відчую задоволення від виконаної роботи.*

*16. Якщо б про мене писали в газетах, мені б хотілося, щоб:*

- а) відзначили справу, яку я виконав;*
- б) похвалили мене за мою роботу;*
- в) повідомили про те, що мене обрали до комітету чи бюро.*

*17. Краще всього я навчався, якщо б викладач:*

- а) мав до мене індивідуальний підхід;*
- б) стимулював мене на більш цікаву працю;*
- в) викликав дискусію за питаннями, що порушуються.*

*18. Нема нічого гіршого, ніж:*

- а) приниження особистої гідності;*
- б) неуспіх при виконанні важливого завдання;*
- в) втрата друзів.*

*19. Більш за все я ціную:*

- а) особистий успіх;*
- б) спільну роботу;*
- в) практичні результати.*

*20. Дуже мало людей:*

- а) дійсно радіє виконаній роботі;*
- б) із задоволенням працює в колективі;*
- в) виконує роботу по-справжньому добре.*

21. *Я не переношу:*
- а) сварки й суперечки;
  - б) відкидання всього нового;
  - в) людей, які ставлять себе вище за інших.
22. *Я хотів би:*
- а) щоб оточуючі вважали мене своїм другом;
  - б) допомагали іншим у загальній справі;
  - в) викликали захопленість інших.
23. *Я люблю начальство, коли воно:*
- а) вимогливе;
  - б) користується авторитетом;
  - в) доступне.
24. *Під час роботи я хотів би:*
- а) щоб рішення приймалися колективно;
  - б) самостійно працювати над розв'язанням проблеми;
  - в) щоб викладач відзначав мої достоїнства.
25. *Я хотів би прочитати книгу:*
- а) про мистецтво добре вживатися з людьми;
  - б) про життя відомої людини;
  - в) типу «Зроби сам».
26. *Якщо б у мене були музичні здібності, я хотів би бути:*
- а) диригентом;
  - б) солістом;
  - в) композитором.
27. *Вільний час із найбільшим задоволенням проводжу:*
- а) дивлячись детективні фільми;
  - б) у розвагах із друзями;
  - в) займаючись своїм хобі.
28. *За умови однакового фінансового успіху я б із задоволенням:*
- а) вигадав цікавий конкурс;
  - б) виграв би в конкурсі;
  - в) організував би конкурс і керував ним.

*Продовж. дод. Д*

*29. Для мене важливіше за все знати:*

- а) що я хочу зробити;
- б) як досягнути мети;
- в) як залучити інших до досягнення моєї мети.

*30. Людина має поводитися так, щоб:*

- а) інші були задоволені нею;
- б) виконувати своє завдання;
- в) не треба було її сварити за роботу.

**Таблиця Д.1 – Бланк відповідей до методики  
«Спрямованість особистості»**

<b>Більш за все</b>	<b>Менш за все</b>	<b>Більш за все</b>	<b>Менш за все</b>	<b>Більш за все</b>	<b>Менш за все</b>	<b>Більш за все</b>	<b>Менш за все</b>
1		9		16		24	
2		10		17		25	
3		11		18		26	
4		12		19		27	
5		13		20		28	
6		14		21		29	
7		15		22		30	
8				23			

## **Додаток Е**

### ***Методика вивчення автономності-залежності особистості в навчальній діяльності Г. Пригіна***

#### *Інструкція*

Відповідно до Вашої точки зору на кожне із запропонованих питань опитувальника необхідно дати відповідь «так» чи «ні».

#### *Текст опитувальника*

1. Оточуючі вважають мене впевненою в собі людиною.
2. Перед початком навчальної роботи я звик аналізувати умови, в яких мені необхідно буде працювати.
3. При виконанні будь-якої навчальної роботи я звик оцінювати не тільки її кінцевий вигляд, але й ті результати, які отримані в процесі роботи.
4. Я схильний відмовитися від задуманого, якщо інші вважають, що я неправильно розпочав роботу.
5. Навіть при виконанні відповідальної роботи мені не потрібний зовнішній контроль.
6. Я з однаковою старанністю виконую як цікаву, так і нецікаву для мене роботу.
7. Для успішного виконання відповідальної роботи необхідно, щоб мене контролювали.
8. Зазвичай мій робочий день проходить безсистемно.
9. При можливості вибору я волів би виконувати роботу менш відповідальну, але й менш цікаву.
10. Після того, як я виконаю будь-яку роботу, я звик обов'язково перевірити, чи правильно я її виконав.
11. Я обов'язково повертаюсь до розпочатої справи навіть тоді, коли мене ніхто не контролює.
12. Сумніви в успіху часто примушують мене відмовлятися від запланованої справи.
13. У мене часто не вистачає наполегливості для досягнення поставленої мети.
14. Мої плани ніколи не розходяться з моїми можливостями.
15. Як правило, будь-які рішення я приймаю, порадившись із ким-небудь.
16. Мені часто буває важко примусити себе зосередитися на будь-якому завданні чи роботі.

*Продовж. дод. Е*

17. Коли я захоплений будь-якою роботою, мені важко переключитися на виконання іншої роботи.
18. Я схильний відмовитися від роботи, яка «не клеїться».

*Ключ до опитувальника*

*Так:* 1, 5, 11, 14.

*Ні:* 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 15, 16, 17, 18.

*Обробка результатів*

За кожний збіг відповіді з ключем досліджуваному надається 1 бал. Тих, які набрали 11 балів і більше, треба віднести до групи «автономних». Досліджуваних, які набрали 7 балів і менше, треба віднести до групи «залежних». Відносно тих, які набрали 8–10 балів, конкретного висновку зробити не можна.

## Додаток Ж

### Методика вивчення факторів привабливості професії Н. Кузьміної та А. Реана

#### Інструкція для учасників

Обведіть кружечком пункти в колонках А і Б, які відображають те, що приваблює і не приваблює Вас у вибраній професії. У колонці А відмічено, що приваблює, а в Б – що не приваблює. Відзначати слід дійсно значущі для Вас пункти – тобто правила не примушують Вас робити вибір у всіх без винятку рядках.

#### Текст опитувальника

А	Б
1. Професія одна з найважливіших у суспільстві.	1. Мало оцінюється важливість праці.
2. Робота з людьми.	2. Не вмію працювати з людьми.
3. Робота вимагає постійної творчості.	3. Немає умов для творчості.
4. Робота не викликає перевтоми.	4. Робота викликає перевтому.
5. Велика заробітна платня.	5. Невелика заробітна платня.
6. Можливість самовдосконалення.	6. Неможливість самовдосконалення.
7. Робота відповідає моїм здібностям.	7. Робота не відповідає моїм здібностям.
8. Робота відповідає моєму характеру.	8. Робота не відповідає моєму характеру.
9. Невеликий робочий день.	9. Великий робочий день.
10. Відсутність частого контакту з людьми.	10. Частий контакт з людьми.
11. Можливість досягти соціального визнання, пошани.	11. Неможливість досягти соціального визнання, пошани.
12. Інші чинники (які?)	12. Інші чинники (які?)

#### Обробка результатів

По кожному з 11 чинників підраховується коефіцієнт значущості ( $K3$ ). Коефіцієнт значущості визначається як:

$$K3 = \frac{n^+ - n^-}{N},$$



Продовж. дод. Ж

де  $N$  – об'єм вибірки (кількість обстежуваних),

$n^+$  – кількість обстежених, які відзначили даний чинник у колонці А;

$n^-$  – кількість обстежених, які відзначили даний чинник в колонці Б.

Коефіцієнт значущості може змінюватися в межах від  $-1$  до  $+1$ . Результати діагностики по групі заносяться в таблицю:

**Таблиця – Назва вибірки** \_\_\_\_\_

Об'єм вибірки  $N =$  \_\_\_\_\_

Чинники	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
$n^+$											
$n^-$											
$KЗ$											

При інтерпретації результатів необхідно розглядати не тільки остаточний показник  $KЗ$ , а й враховувати співвідношення  $n^+$  і  $n^-$ .

Наукове видання

**ШАРА** Світлана Олексіївна

**ПРОФЕСІЙНА АДАПТАЦІЯ  
МОЛОДИХ ВИКЛАДАЧІВ  
ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ  
НЕПЕДАГОГІЧНОГО  
ПРОФІЛЮ**

**МОНОГРАФІЯ**

Головний редактор *М. П. Гречук*  
Комп'ютерна верстка *О. С. Корніліч*

Формат 60x84/16. Ум. друк. арк. 14.  
Тираж 300 пр. Зам. № 048/1211.

Видавець і виготовлювач  
Вищий навчальний заклад Укоопспілки  
«Полтавський університет економіки і торгівлі»,  
к. 115, вул. Коваля, 3, м. Полтава, 36014; ☎(0532) 50-24-81

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру видавців, виготівників і  
розповсюджувачів видавничої продукції ДК № 3827 від 08.07.2010 р.